



L'impact de l'histoire de vie d'un enseignant débutant sur ses pratiques enseignantes dans la discipline des langues vivantes étrangères

Johanna van Heirreweghe

► To cite this version:

Johanna van Heirreweghe. L'impact de l'histoire de vie d'un enseignant débutant sur ses pratiques enseignantes dans la discipline des langues vivantes étrangères. Education. 2015. dumas-01261820

HAL Id: dumas-01261820

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01261820>

Submitted on 25 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Présenté et soutenu par
VAN HEIRREWEGHE Johanna

TITRE DU MEMOIRE

L'impact de l'histoire de vie d'un enseignant débutant sur
ses pratiques enseignantes dans la discipline des langues
vivantes étrangères

ENCADREMENT

Christophe BEAUFILS, formateur formation transversale et langues,
ESPE Midi-Pyrénées, Toulouse

Fanny BERLOU-CALS, formatrice formation transversale et langues,
ESPE Midi-Pyrénées, sites d'Albi, Montauban, Cahors

DOMAINE DE RECHERCHE

Langues et langage
Centre départemental du Tarn

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Fanny Berlou-Cals et Christophe Beaufiles, pour m'avoir accompagnée dans la rédaction de ce mémoire. Leur disponibilité, leur écoute ainsi que leurs conseils apportés lors des entretiens ont été précieux lors des moments d'incertitude et d'indécision.

Par ailleurs, je remercie tous les étudiants stagiaires en Master 2 MEEF des ESPE de la région Midi-Pyrénées qui ont eu la gentillesse de bien vouloir répondre au questionnaire qui leur était destiné.

Un grand merci également à Solène Galès et Guillaume Vallet, mes camarades de l'ESPE d'Albi, pour leur soutien moral sans faille.

Pour finir, je veux remercier mes proches pour m'avoir toujours encouragée durant ces deux années de Master.

SOMMAIRE

I- Introduction.....	1
II- Cadre théorique.....	5
1) Les connaissances des enseignants.	
a) Définition des connaissances.	
b) Liens entre connaissances et pratiques enseignantes.	
2) L'acquisition des connaissances dans la discipline des LVE.	
a) La notion de contexte.	
b) L'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes étrangères.	
c) Prise en compte de la didactique des LVE dans les programmes d'enseignement du primaire.	
d) Les pratiques effectives des enseignants.	
e) Le rapport des apprenants au savoir.	
3) Les croyances des enseignants.	
a) Définition des croyances.	
b) Liens entre croyances et pratiques enseignantes.	
4) La construction de l'identité professionnelle.	
a) Qu'est ce que l'identité professionnelle ?	
b) L'identité professionnelle : une construction singulière.	
5) Écart entre l'histoire de vie des enseignants et les prescriptions actuelles.	
a) Le CECRL et la perspective actionnelle.	
b) Redéfinition des rapports à la langue.	
6) Le sentiment d'insécurité linguistique	
III-Problématique.....	22
IV- Partie expérimentale.....	24
1) Présentation du recueil de données	
2) Présentation et analyse des résultats du recueil de données	

3) Bilan général sur les résultats du recueil de données

V- Conclusion.....	44
VI- Bibliographie.....	45
VII- Annexes.....	52

I- Introduction.

L'Histoire de l'intégration des Langues Vivantes Étrangères (*désormais LVE*) à l'école primaire est marquée par une succession de dispositifs et de textes officiels qui ont tenté de définir cet enseignement et de lui donner un cadre¹. Le 6 mars 1989, la circulaire n° 89-065² explicite la mise en place d'une « expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire » en précisant les objectifs et les priorités pédagogiques. Cependant, il faut attendre la circulaire n°90-070 du 26 mars 1990³ pour obtenir des indications quant à la formation des enseignants. En effet, ce texte stipule que des cours de langues doivent être dispensés dans les Écoles Normales par des personnels de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur pour que les instituteurs reçoivent une formation linguistique et pédagogique.

À la rentrée 1995⁴, dans une volonté de généraliser l'enseignement des LVE à l'école primaire, le gouvernement met en place une opération de sensibilisation aux langues vivantes étrangères. Alors que l'expérimentation contrôlée ne concernait que quelques secteurs sur le plan national, l'objectif du programme d'initiation est de sensibiliser tous les élèves à une langue vivante étrangère. La première année de mise en place est basée sur le volontariat de la part des enseignants mais le Ministère de l'Éducation Nationale exprime sa volonté de généraliser l'opération dès la rentrée 1998⁵.

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Février 2001. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire*. [consulté le 19/05/2015] Disponible sur le Web : <<http://media.education.gouv.fr/file/11/3/6113.pdf>>.

2 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. Circulaire n°89-065 du 6-03-1989. Bulletin Officiel, n°11, 16-03-1989. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005. p.333

3 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. Circulaire n°90-070 du 26-03-1990. Bulletin Officiel, n°14, 5-04-1990. In *Ibidem* p.340

4 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Organisation scolaire de l'année scolaire 1995-1996*. Circulaire n°95-104 du 3-05-1995. Bulletin Officiel, n° 19, 11-05-1995. In *Ibidem* p.351

5 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Enseignements élémentaire et secondaire-enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire n°98-105 du 11-05-1998. Bulletin Officiel, n°22, 28-05-1998. In *Ibidem* p.370

L'enseignement des LVE est généralisé pour le CM2 lors de l'année scolaire 2000-2001 et pour le CM1 l'année suivante⁶. En 2002, la mise en œuvre des nouveaux programmes scolaires⁷ marque un nouveau changement puisque ces derniers préconisent d'enseigner les langues vivantes dès le début du cycle 2. Pour rendre cette généralisation possible, le Ministère de l'Éducation Nationale prévoit alors dès la rentrée 2001⁸ de mettre en place, au sein des IUFM, une formation linguistique adaptée en prévoyant notamment l'intervention de jeunes étudiants étrangers pour que les futurs enseignants puissent s'exprimer dans une langue étrangère avec un natif.

Instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, le socle commun de connaissances et de compétences « désigne un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire »⁹. Ce document accorde une importance particulière à la pratique d'une LVE puisque celle-ci compte parmi les sept compétences qui le constitue. Pour expliciter les connaissances et les compétences que doivent acquérir les élèves en LVE, le socle commun de connaissances et de compétences se base notamment sur les prescriptions du «Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues»¹⁰ (désormais CECRL), conçu par le Conseil de l'Europe et publié en 2001.

Le CECRL a notamment élaboré une grille de compétences qui présente des

6 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *L'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire »-discours de Jack Lang*. 29-01-2001. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005. p.410

7 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. [en ligne]. Bulletin Officiel, hors-série n°1, 14-02-2002. p.57 [consulté le 06/04/2015]. Disponible sur le Web : <http://direcol21.ac-dijon.fr/IMG/pdf_bo_hs_1_du_14_2_02.pdf>

8 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *L'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire »-discours de Jack Lang*. 29-01-2001. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005. p.413

9 ÉDUSCOL-portail national des professionnels de l'éducation. Socle commun-École-Collège [en ligne]. [consulté le 25/05/2015]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/pid23199/socle-commun-ecole-college.html>>

10 CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. Paris: Les Éditions Didier, 2001 [consulté le 09/12/2014]. Disponible sur le Web: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>

niveaux communs de référence¹¹ et c'est en s'appuyant sur cette grille que le socle définit le niveau attendu pour un élève à la fin du CM2, à savoir le niveau A1.

Pour permettre la maîtrise de ce niveau A1, il convient de former les futurs enseignants. Pour ce faire sont dispensés au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation des cours de LVE grâce auxquels les étudiants apprennent à maîtriser les compétences du niveau B2 et des cours de didactique des LVE par lesquels ils se familiarisent avec les méthodes et les pratiques d'enseignement propres à la discipline. Certaines des Unités d'Enseignement concernant les LVE donnent lieu à des crédits non compensables et nécessitent donc impérativement l'obtention d'une note supérieure ou égale à la moyenne pour être validées. La validation des compétences liées à la maîtrise d'une langue étrangère est donc indispensable à l'obtention du diplôme.

Depuis l'introduction des langues à l'école primaire, on observe une volonté de la part du Ministère de l'Éducation Nationale d'accompagner plus efficacement les enseignants et futurs enseignants dans l'enseignement des LVE. Cependant, il semblerait que malgré l'attention portée sur la formation des futurs enseignants certaines difficultés persistent puisque, d'après une enquête réalisée en 2012-2013 par la direction générale de l'enseignement scolaire¹², dans 6% des écoles publiques l'enseignement des LVE est dispensé par des professionnels autres que des enseignants du premier degré (intervenants extérieurs ou enseignants du second degré). Si cette étude nous dit que dans 94 % des écoles publiques l'enseignement des LVE est dispensé par les enseignants du premier degré elle ne précise pas si cet enseignement est assuré, pour chaque classe, par l'enseignant titulaire. Au cours des différents Stages d'Observation et de Pratique Accompagnée dispensés dans le cadre du Master MEEF (Métiers de

11 ÉDUSCOL-portail national des professionnels de l'éducation. *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. Mis à jour le 18 novembre 2014. [consulté le 09/12/2014]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>>

12 ÉDUSCOL-portail national des professionnels de l'éducation. *Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école 2012-2013* [en ligne]. Mis à jour le 14 janvier 2014. [consulté le 06/04/2015]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid45682/chiffres-cles.html>>

l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) par les ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation), j'ai pu observer des enseignants qui pratiquaient des échanges de service. Ainsi, si les LVE étaient bien enseignées par des enseignants du premier degré ce n'était pour autant pas le professeur des écoles titulaire de la classe qui avait en charge cet enseignement.

Les observations faites lors de la formation au métier de professeur des écoles à l'ESPE peuvent venir donner un premier élément d'explication à ce constat. En effet, certains futurs enseignants, convaincus de manquer de connaissances et de compétences langagières, avouaient ressentir une certaine appréhension quant au fait de devoir enseigner les LVE. Ces derniers évoquant pour causes, leur mauvais accent, leur mauvaise prononciation ou leur manque de vocabulaire lorsqu'ils s'exprimaient dans une LVE.

En revanche, certains étudiants, qui avaient effectué une licence mention Langues, Littératures, Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER), ne semblaient pas partager cette appréhension.

Ainsi, ce constat a soulevé un questionnement quant à l'impact de l'histoire de vie d'un enseignant débutant sur sa manière d'appréhender la discipline LVE. Le cadre théorique qui suit évoque les recherches déjà effectuées, relatives à ce sujet.

II- Cadre théorique.

1) Les connaissances des enseignants.

a) Définition des connaissances.

Les connaissances des enseignants se composent de connaissances théoriques qui s'acquièrent dans le cadre des études de l'enseignant (Kennedy, 2002, cité par VAUSE¹³) et de connaissances ouvragées qui s'acquièrent grâce à l'expérience professionnelle¹⁴.

Si les connaissances théoriques sont donc « des connaissances universelles et validées empiriquement »¹⁵ les connaissances ouvragées se construisent, à l'inverse, de manière individuelle dans le cadre de la pratique¹⁶.

À propos des connaissances théoriques, Anne vause, lorsqu'elle cite Shulman¹⁷(1986), distingue trois catégories:

-La connaissance disciplinaire qui « concerne la quantité de connaissances théoriques relatives à la matière enseignée »¹⁸

-La connaissance pédagogique qui est relative à « la manière de transposer une connaissance théorique en une connaissance transmissible et compréhensible par tous »¹⁹.

-La connaissance curriculaire qui fait référence « à la connaissance des programmes et du matériel pédagogique en lien avec ces programmes »²⁰.

13 VAUSE, Anne. Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation* [en ligne], avril 2009 [consulté le 22 novembre 2014], N°66, p.10. Disponible sur le Web : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne%281%29.pdf

14 *Ibidem.* p.11

15 *Ibidem.* p.24

16 *Ibidem.* p.24

17 *Ibidem.* p.10

18 *Ibidem.* p.10

19 *Ibidem.* p.11

20 *Ibidem.* p.11

b) Liens entre connaissances et pratiques enseignantes.

Comme le souligne Anne Vause, ces connaissances influencent les pratiques d'un enseignant puisqu'elles sont pour lui « une manière de combiner le passé et le futur pour faire face aux exigences de la situation présente » (Connelly & Clandinin, 1997, cité par VAUSE²¹). Ainsi, les connaissances que l'enseignant a intériorisées toute sa vie durant seraient réactualisées et réutilisées dans la pratique du métier (Tardif et Lessard, 1999, cité par VAUSE²²).

2) L'acquisition des connaissances dans la discipline des LVE.

a) La notion de contexte.

Concernant les LVE, l'acquisition des connaissances, comme l'explique Alex Housen²³, est liée au contexte d'apprentissage. Il ajoute que cette notion de contexte « désigne à la fois les conditions physiques, sociales, psychologiques, discursives et cognitives dans lesquelles l'apprentissage se déroule »²⁴.

Les conditions physiques représentent les lieux où l'apprentissage d'une langue étrangère se déroule. [...] Ainsi le processus acquisitionnel peut avoir lieu à l'intérieur d'une salle de classe, dans la cour de récréation, dans la rue ou même derrière un écran d'ordinateur. Les conditions sociales réfèrent aux rôles des participants aux dialogues dans le processus d'apprentissage (par exemple étudiant-professeur, pair-pair...). Le niveau psychologique comprend les attitudes à l'égard de la L2²⁵ (motivations à l'apprendre et à l'utiliser). Le plan discursif renvoie aux différents types de discours dans lesquels l'apprenant produit et comprend (dialogues, monologues, oral ou écrit, narrations, descriptions, argumentations,

21 VAUSE, Anne. Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. [en ligne], avril 2009 [consulté le 22 novembre 2014] N°66, p.12 Disponible sur le Web :

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne%281%29.pdf>

22 *Ibidem*. p.20

23 Alex Housen, « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2002, mis en ligne le 15 décembre 2005 [consulté le 15 novembre 2014] n°16. Disponible sur le Web:

<<http://aile.revues.org/1379>>

24 *Ibidem*.p.2

25 L2 : langue seconde

etc.). [...] Enfin, les facteurs cognitifs renvoient aux mécanismes et aux processus mentaux impliqués dans l'utilisation et l'apprentissage de la langue.²⁶

La didactique des LVE est donc étroitement en lien avec cette notion de contexte puisque les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage dépendent de la (ou des) méthodologie(s) employée(s) par les enseignants.

b) L'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes étrangères.

Depuis que l'enseignement des langues vivantes étrangères existe, différentes méthodologies se sont succédées, chacune d'entre elles privilégiant une ou des compétences langagières en particulier.²⁷

L'historique qui suit prend appui sur l'ouvrage de Christian Puren²⁸. Ce dernier explique que la première méthodologie d'enseignement des langues modernes, que l'on a qualifiée de traditionnelle, est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. Cette méthodologie place l'apprentissage de la grammaire comme une priorité et en cela, elle se base principalement sur des exercices écrits de traduction qui permettront d'appliquer les règles de grammaire. Quant à l'oral, celui-ci n'est pas prédominant, seuls des exercices oraux de prononciation, de récitation, de thèmes, de conversation à base de questions/réponses et de lecture expliquée d'auteurs sont évoqués par les programmes officiels du XIX^{ème} siècle.

À la fin du XIX^{ème} siècle, face à de nouveaux besoins sociaux (développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques) l'efficacité de la méthodologie traditionnelle fait débat. La langue est désormais perçue comme un véritable outil de communication. C'est à cette époque que naît la méthodologie directe. Cette méthodologie favorise davantage l'oral et la mise en action de

26 Alex Housen, « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2002, mis en ligne le 15 décembre 2005 [consulté le 15 novembre 2014] n°16. Disponible sur le Web:

<<http://aile.revues.org/1379>> p.2

27 Cf annexe 1

28 PURÉN, Christian. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* [en ligne]. Paris: Nathan-CLE international, 1988 [consulté le 7 novembre 2014] Disponible sur le Web: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>>

l'élève. L'apprentissage de la grammaire se fait de manière inductive et le lexique est expliqué directement en langue étrangère.

L'écart entre le niveau d'excellence en maîtrise de la langue orale que demandait cette méthodologie et le niveau réel des enseignants contribua à remettre en question la méthodologie directe.

C'est dans ce contexte qu'apparaît, en 1920, la méthodologie active, appelée aussi méthodologie mixte puisqu'elle s'inscrit dans la continuité de la méthodologie directe tout en incluant des principes de la méthodologie traditionnelle. Cette méthodologie accorde une place plus importante à l'écrit, elle admet l'utilité du recours à la langue maternelle pour expliquer certains mots de vocabulaire et remet à l'ordre du jour les exercices de traductions.

Après la seconde guerre mondiale, l'anglais prédomine dans les échanges internationaux. La France, pour conserver son prestige à l'étranger, veut contrer cet essor. Des recherches sont donc menées dans le cadre d'un meilleur enseignement du français à l'étranger. De ces recherches émerge la méthodologie audio-visuelle qui s'appliquera ensuite aux cours de LVE en France. Cette méthodologie consiste à utiliser de manière simultanée des supports sonores et des supports visuels dans des exercices de répétitions de structures linguistiques. En réaction à cette méthodologie, l'approche communicative voit le jour dans les années 70. Cette dernière, centrée sur l'apprenant et le développement de son autonomie dans le processus d'apprentissage, a pour objectif premier de transformer la classe en un lieu de communication et d'interactions.²⁹

c) Prise en compte de la didactique des LVE dans les programmes d'enseignement du primaire.

Comme le résume C. Puren dans le tableau synthétique reprenant les successions des différentes méthodologies d'apprentissage³⁰, deux méthodologies coexistent à partir des années 70 jusque dans les années 90. En effet, si la

29 DUCHIRON, Emmanuelle. *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*. DEA de Didactologie des langues et des cultures. Université de Paris III – la Sorbonne nouvelle, faculté de didactique du français langue étrangère, 2002-2003.

30 Cf annexe 1

méthodologie communicative apparaît au début des années 70, elle ne met pourtant pas un terme à l'usage de la méthodologie audio-visuelle qui voit le jour dix ans auparavant. Les circulaires qui définissent l' « expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire » prennent appui sur ces méthodologies. En effet, en appui sur la méthodologie audio-visuelle la circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989 encourage les enseignants à avoir « recours, aussi souvent que possible, à des enregistrements audio ou vidéo qui offrent de bons modèles, afin de familiariser les élèves avec une intonation, un rythme, des sons différents »³¹. Enfin, cette même circulaire précise que l'enseignant devra s'attacher « à exercer les élèves à une bonne discrimination auditive des sons de la langue étrangère »³². La circulaire n°89-141 du 14 juin 1989³³, quant à elle, se fonde sur la méthodologie communicative puisqu'elle met l'accent sur les différentes fonctions de communication qu'il convient d'enseigner aux élèves. Les différentes circulaires publiées dans les années 90 vont dans le sens de la méthodologie communicative. En effet, la circulaire n°96-131 du 9 mai 1996³⁴ précise, par exemple, les fonctions langagières que l'enseignant doit aborder en classe en explicitant des tournures de phrase spécifiques à la langue enseignée.

Dès la fin des années 90 on perçoit les prémices de la perspective actionnelle puisque la circulaire n°98-135 du 23 juin 1998³⁵ évoque notamment la nécessité de prendre en compte « le dire et le faire » en préconisant de mettre en lien, lors des activités menées en classe « le langage et l'action ».

31 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. Circulaire n°89-065 du 6-03-1989. Bulletin Officiel, n°11, 16-03-1989. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005. p.333

32 *Ibidem in Ibidem*.

33 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. circulaire n°89-141 du 14 -06-1989. Bulletin Officiel, n° 26, 29-06-1989. In *Ibidem*. p. 335-336

34 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Enseignement des langues vivantes-organisation de l'année scolaire 1996-1997*. circulaire n°96-131 du 9-05-1996. Bulletin Officiel, n° 20,16-05-1996. In *Ibidem*. p. 360-362

35 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Enseignements élémentaire et secondaire-enseignement élémentaire*. circulaire n°98-135 du 23 juin 1998. Bulletin Officiel, n°n° 27,2-07-1998. In *Ibidem*. p. 375

Enfin, les programmes de langues étrangères pour l'école primaire publiés en 2007 mettent clairement l'accent sur la perspective actionnelle en invitant les enseignants à proposer des activités qui « favorisent une attitude active [...] dans l'utilisation en situation de la langue »³⁶. Ces mêmes programmes précisent que les séances doivent être « liées le plus souvent à des activités de la classe qui se caractérisent par l'association du dire et du faire et non par une étude réflexive de la langue »³⁷

Ainsi, les différents textes officiels cités montrent que le Ministère de l'Éducation Nationale s'est appuyé sur les tendances didactiques pour définir des objectifs d'apprentissages et des méthodes d'apprentissage.

Cependant, malgré cette correspondance établie, il semble peu probable qu' à une époque donnée tous les professeurs qui enseignaient les LVE se basaient sur la même méthodologie pour concevoir leurs situations d'apprentissage.

d) Les pratiques effectives des enseignants.

En effet, dans un article relatif aux pratiques effectives des enseignants, C. Garcia-Debanc précise que les enseignants, « lorsqu'ils conçoivent et mettent en œuvre dans une classe une activité »,³⁸ opèrent un certain nombre de choix. Ces choix ne se fondent pas seulement sur les programmes d'enseignement mais également sur « les connaissances qu'ils ont des notions à enseigner, le matériel d'enseignement à leur disposition, mais aussi sur les prescriptions secondaires diffusées par les institutions de formation (Goigoux, 2004), les habitudes disciplinaires, la culture de l'établissement, des routines professionnelles ou leurs

36 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire-préambule commun*. [en ligne]. Bulletin Officiel, n°8, 30-08-2007. p.4 [consulté le 28-05-2015]. Disponible sur le Web : http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8_preambule.pdfv

37 *Ibidem*.

38 GARCIA-DEBANC, Claudine. Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. GRIDIFE, ERT 46, IUFM Midi-Pyrénées et Laboratoire Jacques Lordat, UTM et IUFM Midi-Pyrénées [en ligne] Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004 [consulté le 14 mars 2015], p.1. Disponible sur le Web : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/Claudine_Garcia-Debanc.pdf

propres souvenirs d'élèves. » (GARCIA-DEBANC)³⁹

De plus, C. Garcia-Debanc, lorsqu'elle évoque le rapport qu'entretiennent les enseignants avec les programmes d'enseignement, fait part du constat suivant :

On peut considérer qu'étant donné le temps de mise en œuvre effective des injonctions d'un nouveau programme d'enseignement [...] et les décalages entre les programmes vécus par les enseignants en tant qu'élèves et ceux auxquels ils ont à référer en tant qu'enseignants, chaque enseignant alimente ses pratiques [...] à plusieurs modèles d'enseignement de la discipline.⁴⁰

Par conséquent, en tenant compte de tous les facteurs qui influencent les pratiques effectives des enseignants, il est probable qu'au cours de leur scolarité obligatoire les futurs enseignants n'aient pas tous reçu le même enseignement concernant la discipline des LVE. Ils ne disposeraient donc pas d'un même bagage de connaissances et de compétences en LVE lorsqu'ils arrivent en formation pour devenir enseignants.

e) Le rapport des apprenants au savoir.

Les connaissances des enseignants sont d'autant plus hétérogènes par le fait qu'un même savoir peut prendre différents sens selon les personnes⁴¹, puisqu'il dépend de la relation qu'entretient l'individu avec « la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir » (E. Bautier, J-Y. Rochex, cités par VERRON⁴²). Ainsi, le rapport que les apprenants entretiennent avec le savoir « ne se réduit pas à une avalisation pure et simple des connaissances, il aboutit à une appropriation et à une transformation des connaissances »⁴³. Jacky Beillerot

39 GARCIA-DEBANC, Claudine. Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. GRIDIFE, ERT 46, IUFM Midi-Pyrénées et Laboratoire Jacques Lordat, UTM et IUFM Midi-Pyrénées [en ligne] Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004 [consulté le 14 mars 2015], p.1. Disponible sur le Web :

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/Claudine_Garcia-Debanc.pdf>

40 *Ibidem*. p.2

41 VERRON, Christophe. 2012. *Introduction à la 3ème journée d'étude des référents professionnels : Le rapport au savoir : processus individuel, enjeu collectif* [en ligne], (ARIFTS PONANTS La Classerie, vendredi 16 mars 2012) [consulté le 20 mai 2015]. p.2. Disponible sur le Web : <http://www.arifts.fr/PDF/Publications/JE_2012.03.16/16_mars_2012_intro.pdf>

42 *Ibidem*. p.3

43 NAFTI-MALHERBE, Catherine, SAMSON, Ghislain. Rapport au savoir. *Esprit critique-revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. [en ligne] 2013, [consulté le 20 mai 2015] Vol. 17. p.5. Disponible sur le Web :

<<http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>>

définit le rapport au savoir comme « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (cité par VERRON⁴⁴).

Pour compléter cette définition, Charlot (1997, cité par BEAUCHER, BEAUCHER & DANIEL)⁴⁵ précise que le rapport au savoir met « en œuvre, à un moment particulier de l'histoire de l'individu, dans un lieu et un espace particulier, son rapport aux autres, au monde et à soi-apprenant »⁴⁶.

Par conséquent, « le rapport au savoir se construit en fonction de l'histoire de chacun et chacune et s'insère donc dans une dynamique familiale, sociale et historique »⁴⁷. En d'autres termes, pour appréhender les connaissances des enseignants, il convient de considérer leurs expériences personnelles.

Si durant leur histoire de vie, les enseignants intériorisent un certain nombre de connaissances, ils intériorisent également un certain nombre de croyances quant au métier d'enseignant qu'il convient de caractériser.⁴⁸

3) Les croyances des enseignants.

a) Définition des croyances.

Les croyances des enseignants « constituent une forme de connaissances personnelles généralement définies comme des hypothèses implicites à propos

44 VERRON, Christophe. 2012. *Introduction à la 3ème journée d'étude des référents professionnels : Le rapport au savoir : processus individuel, enjeu collectif* [en ligne] (ARIFTS PONANTS La Classerie, vendredi 16 mars 2012) [consulté le 20 mai 2015]. p.2. Disponible sur le Web : <http://www.arifts.fr/PDF/Publications/JE_2012.03.16/16_mars_2012_intro.pdf>

45 BEAUCHER, Chantale, BEAUCHER Vincent, MOREAU Daniel. Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir in NAFTI-MALHERBE, Catherine, SAMSON, Ghislain Rapport au savoir. *Esprit critique-revue internationale de sociologie et de sciences sociales* [en ligne] 2013 [consulté le 20 mai 2015], Vol. 17. Disponible sur le Web : <<http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>>

46 Ibidem. p.7

47 VERRON, Christophe. 2012. *Introduction à la 3ème journée d'étude des référents professionnels : Le rapport au savoir : processus individuel, enjeu collectif* [en ligne] (ARIFTS PONANTS La Classerie, vendredi 16 mars 2012) [consulté le 20 mai 2015]. p.2. Disponible sur le Web : <http://www.arifts.fr/PDF/Publications/JE_2012.03.16/16_mars_2012_intro.pdf>

48 VAUSE, Anne. Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. [en ligne], avril 2009 [consulté le 22 novembre 2014] N°66, p.9 Disponible sur le Web : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne%281%29.pdf>

des élèves, de l'apprentissage, des classes et des matières à enseigner » (Kagan, 1992, cité par VAUSE⁴⁹). Conçues par Clark (1988, cité par VAUSE⁵⁰) « comme des *idées préconçues* et des *théories implicites* », les croyances des enseignants portent, selon Durand (1996, cité par VAUSE⁵¹),

sur l'enseignement, les actions des élèves, l'apprentissage et les moyens de le favoriser, la meilleure façon de structurer une classe, sa propre capacité à assurer efficacement la fonction d'enseignant, la conception de la discipline qu'il enseigne et des contenus disciplinaires, les événements de la classe, le rôle de l'enseignant dans la classe et dans l'éducation des enfants, le rôle des parents et leurs relations avec l'école, la définition du bon enseignant, certains éléments ponctuels du programme, la discipline et les relations professeur-élèves⁵²

Enfin, « ces croyances accumulées au fil du temps par les enseignants sont issues de diverses sources : des expériences empiriques, des généralisations tirées à partir de l'expérience personnelle, des valeurs et des préjugés. » (Clark, 1988, cité par VAUSE⁵³).

b) Liens entre croyances et pratiques enseignantes.

Les croyances « constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action » (VAUSE⁵⁴)

En effet, pour prendre des décisions l'enseignant s'appuie « sur des jugements qui relèvent de traditions scolaires, pédagogiques et professionnelles qu'il a lui-même assimilées et intériorisées » (Tardif et Lessard, 1999, cité par VAUSE⁵⁵).

Les expériences vécues par un enseignant lors de sa scolarité façonneraient donc d'une certaine manière les croyances quant à l'acte même d'enseigner. Smith (2005, cité par VAUSE) rejoint cette idée puisque selon lui,

49 VAUSE, Anne. Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. [en ligne], avril 2009 [consulté le 22 novembre 2014] N°66, p.9 Disponible sur le Web :

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne%281%29.pdf>

50 *Ibidem*.

51 *Ibidem*.

52 *Ibidem*.

53 *Ibidem*.

54 *Ibidem*. p.10

55 *Ibidem*. p.17

les recherches ont montré que lorsque les futurs enseignants entreprennent leurs études, ils ont déjà un système de croyance bien établi quant à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage et ce système de croyance va influencer ce qu'ils jugent important ou non au cours de leur formation⁵⁶.

Lortie (1975, cité par VAUSE⁵⁷) adopte le même point de vue que les auteurs précédemment cités car, selon lui, le temps passé en classe par les enseignants influencerait leur manière d'être enseignant.

Les réflexions menées sur la source des croyances ainsi que sur leur influence sur les pratiques enseignantes tendent à montrer qu'il est nécessaire de prendre en considération l'histoire de vie d'un jeune enseignant pour comprendre la manière dont il prévoit et régule son action au sein de la classe.

Tardif et Lessard viennent étayer cette idée en énonçant les faits suivants :

« Quelle que soit son occupation, un travailleur n'y arrive jamais vierge : il commence à travailler en étant l'héritier de sa propre histoire de vie, de sa trajectoire à la fois personnelle et sociale, de sa formation antérieure, etc. De plus, ce qu'il est lui-même en tant que personne – avec ses compétences, ses attitudes, ses connaissances acquises, ses qualifications, ses relations, ses stratégies, etc. – constitue cela même qui lui permet de traverser les barrières d'un travail et d'y faire carrière en tant que membre à part entière. » (Tardif et Lessard, 1999, cité par CATTONAR)⁵⁸

4) La construction de l'identité professionnelle.

a) Qu'est ce que l'identité professionnelle ?

Comme l'explique Branka Cattonar, l'identité professionnelle est pour

56 VAUSE, Anne. Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. [en ligne], avril 2009 [consulté le 22 novembre 2014] N°66, p.20 Disponible sur le Web :

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne%281%29.pdf>

57 *Ibidem*. p.19

58 CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. [en ligne] Mars 2001. [consulté le 15 novembre 2014], n° 10, p.10. disponible sur le Web :

<<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>>

l'individu une « manière de se définir et d'être défini comme possédant certaines "caractéristiques" identiques à d'autres individus qui appartiennent (ou se réfèrent) à un même groupe social »⁵⁹. L'identité professionnelle enseignante permet alors à l'individu de se définir soi en tant qu'enseignant. Cela suppose, de « reconnaître l'existence d'une identité "spécifique" au champ de l'activité professionnelle enseignante » (Blin, 1997, cité par CATTONAR⁶⁰). Ainsi, les enseignants partagent une culture commune professionnelle grâce à laquelle ils « accordent sensiblement des significations analogues à des situations communes ». (Tardif et Lessard, 1999, cité par CATTONAR⁶¹).

Cette culture commune se construit « au cours d'un processus de socialisation »⁶² que Branka Cattonar nomme la « socialisation professionnelle »⁶³.

Le processus de «socialisation professionnelle » implique de la part des individus « qu'ils s'approprient les systèmes de "règles-normes-valeurs" qui leur sont explicitement ou non proposées ».⁶⁴

Cependant, « chaque enseignant a sa propre façon d'assimiler les règles-normes-valeurs »⁶⁵. En effet, si Branka Cattonar évoque la capacité d'un individu à reproduire ces « règles-normes-valeurs » elle mentionne également sa capacité à « les réinterpréter, les filtrer, les sélectionner, les travailler, les transformer et participer à leur création »⁶⁶. La construction de l'identité professionnelle serait donc en partie individuelle.

b) L'identité professionnelle : une construction singulière.

Pour Branka Cattonar, l'identité professionnelle n'est pas seulement « un

59 CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. [en ligne] Mars 2001. [consulté le 15 novembre 2014], n° 10, p.5. disponible sur le Web :

<<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>>

60 *Ibidem*.

61 *Ibidem*. p.6

62 *Ibidem*. p.6

63 *Ibidem*. p.6

64 *Ibidem*. p.6

65 *Ibidem*. p.7

66 *Ibidem*. p.7

“donné” extérieur que l'enseignant aurait reçu passivement de manière mécanique et déterministe mais une construction où interviennent sa subjectivité, ses propres représentations, motivations et intérêts. »⁶⁷

L'identité professionnelle d'un individu est donc « liée à son histoire singulière et à ses caractéristiques particulières ».(CATTONAR⁶⁸). Blin (1997, cité par VAUSE⁶⁹) ajoute même que « la socialisation professionnelle au métier d'enseignant commencerait dès l'enfance ». Les propos de Lortie (1975, cité par VAUSE⁷⁰) viennent appuyer l'idée de Blin puisque lui aussi avait remarqué que « le temps que les enseignants avaient passé en classe durant leur enfance influençait leur manière d'être enseignant. »⁷¹C'est la raison pour laquelle, comme le souligne Blin, que

certains professeurs que les enseignants ont eux-mêmes connus quand ils étaient élèves peuvent ainsi être des modèles prégnants pour leur propre activité et marquer parfois de façon définitive leur pratique professionnelle et les valeurs qui l'accompagnent. (Blin, 1997, cité par VAUSE⁷²).

Ainsi, le fait que certains enseignants prennent comme modèle les professeurs qu'ils ont connus durant leurs scolarité « expliquerait en partie la stabilité des conceptions et des pratiques relevant de l'enseignement traditionnel et magistral » (Raymond, 1997, cité par VAUSE⁷³)

Dans son article évoquant les représentations des enseignants sur leur métier, Rebecca Starkey-Perret s'intéresse plus particulièrement à la discipline des LVE. Selon elle, des enquêtes menées auprès d'enseignants révèle « qu'une vision transmissive de l'apprentissage / enseignement des langues perdure pour

67 CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. [en ligne] Mars 2001. [consulté le 15 novembre 2014], n° 10, p.7. disponible sur le Web :

<<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>>

68 *Ibidem*. p.7

69 VAUSE, Anne. Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation* [en ligne], avril 2009, [consulté le 22 novembre 2014], N°66, p.19 Disponible sur le Web :

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne%281%29.pdf>

70 *Ibidem*.

71 *Ibidem*.

72 *Ibidem*.

73 *Ibidem*. p.20

88 % des répondants ». (Starkey-Perret, 2011, cité par STARKEY-PERRET)⁷⁴

De plus, Rebecca Starkey-Perret ajoute que « si les représentations que l'enseignant construit sur l'acquisition [de la L2] ne sont pas en cohérence avec les théories de l'acquisition, il est probable qu'il ne mettra pas en place une pédagogie favorable à l'acquisition »⁷⁵.

En effet,

Un enseignant qui a une vision transmissive de l'acquisition a plus de chances de mettre en place un environnement centré sur l'enseignant. Un enseignant pour qui l'apprentissage d'une langue se résume à la mémorisation de règles grammaticales mettra probablement en place une pédagogie [*sic*] qui prône l'apprentissage des règles, peut-être au détriment de la communication.⁷⁶

Cette dernière remarque vient alors questionner la capacité des jeunes enseignants à s'adapter à la méthodologie préconisée actuellement par le CECRL pour enseigner les LVE.

5) Écart entre l'histoire de vie des enseignants et les prescriptions actuelles.

a) Le CECRL et la perspective actionnelle.

En effet, publié en 2001 dans le but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues, le CECRL privilégie une nouvelle approche qui est celle de la perspective actionnelle⁷⁷.

Cette dernière considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Il y a « "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y

74 STARKEY-PERRET, Rebecca. Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? . *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*. [en ligne] 2013 [consulté le 15 mai 2015] Vol.10, numéro 1, p.178. Disponible sur le Web :

<http://acedle.org/IMG/pdf/Starkey-Perret_RDLC_v10_n1.pdf>

75 *Ibidem*. p.183

76 *Ibidem*. p.183

77 CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne].

Paris: Les Éditions Didier, 2001 [consulté le 9 décembre 2014]. p.15. Disponible sur le Web:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>

mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »⁷⁸.

Un des objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe est d'« outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie ». (le Préambule à la *Recommandation R (98) 6*, cité par le CECRL⁷⁹) Pour y répondre, la perspective actionnelle semble être l'approche la plus appropriée et c'est en cela qu'elle est à privilégier aujourd'hui pour enseigner les langues.

Cependant, cette nouvelle approche favorisant l'acquisition des compétences langagières implique la construction de nouveaux rapports entre l'enseignant et la L2.

b) Redéfinition des rapports à la langue.

En effet, comme l'expliquent Jacky Verrier et Xavier Burrial, « le passage de l'hypothétique communicatif (de l'approche communicative) à l'authentique communicatif (de la perspective actionnelle) »⁸⁰ a engendré l'établissement de « nouveaux rapports de l'enseignant à la langue »⁸¹

Ces nouveaux rapports s'expliquent par le fait qu'

en proposant des tâches à accomplir ou des problèmes à résoudre, la langue prend sens pour l'enseignant (et les apprenants) dès lors qu'elle est un instrument au service de besoins communicatifs et de tâches à résoudre du « maintenant » et de « l'ici », à savoir, dans un moment concret et dans un lieu précis par opposition aux simulations pratiquées tels les jeux de rôles prônés par l'approche communicative où tout était hypothétique et où il n'y avait pas de besoins

78 CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. Paris: Les Éditions Didier, 2001 [consulté le 9 décembre 2014]. p.15. Disponible sur le Web: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>

79 *Ibidem*. p.10

80 VERRIER, Jacky, BURRIAL, Xavier. *Les rapports de l'enseignant aux savoirs en français langue étrangère*. [En ligne], 2007 [consulté le 22 novembre 2014] Disponible sur le Web : <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2555071>>

81 *Ibidem*

communicatifs réels. (VERRIER & BURRIAL)⁸²

Par conséquent, « Enseigner à communiquer ou à résoudre des tâches demande à l'enseignant des compétences qui vont au-delà de la maîtrise de la discipline en elle-même. » (VERRIER & BURRIAL)⁸³

À ce propos, Rebecca Starkey-Perret, précise que c'est « la production dans un objectif communicationnel précis qui permet à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il est capable d'exprimer en L2 » (Swain, 2000, cité par STARKEY-PERRET⁸⁴). Cette production favorisant « la capacité de l'apprenant à remarquer l'écart entre ce qu'il souhaiterait dire et ce qu'il est capable de dire » (Schmidt & Frota, 1986, cité par STARKEY-PERRET⁸⁵).

Ce dernier constat, mis en lien avec les différentes méthodologies auxquelles ont pu être confrontés les jeunes enseignants lorsqu'ils étaient élèves, vient alors questionner l'objectivité des jeunes enseignants quant à leur capacité à s'exprimer dans la L2. Le manque d'objectivité pouvant alors générer un sentiment d'insécurité linguistique lorsque l'enseignant s'exprime en classe face à ses élèves.

6) Le sentiment d'insécurité linguistique.

Dans son article, Tina Desabrais⁸⁶, évoque notamment les propos de Louis Jean Calvet pour définir l'insécurité linguistique de la manière suivante :

«[o]n parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme *la norme*» . À l'inverse, « [i]l y a *insécurité*

82 VERRIER, Jacky, BURRIAL, Xavier. *Les rapports de l'enseignant aux savoirs en français langue étrangère*. [En ligne], 2007 [consulté le 22 novembre 2014] Disponible sur le Web : <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2555071>>

83 *Ibidem*.

84 STARKEY-PERRET, Rebecca. Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? . *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*. [en ligne] 2013 [consulté le 15 mai 2015] Vol.10, numéro 1, p.183. Disponible sur le Web : <http://acedle.org/IMG/pdf/Starkey-Perret_RDLC_v10_n1.pdf>

85 *Ibidem*. p.180

86 DESABRAIS, Tina. L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*. [en ligne]. 2010 [consulté le 8 novembre 2014] vol. 16, n° 2. Disponible sur le Web : <<https://www.erudit.org/revue/ref/2010/v16/n2/1000314ar.html?vue=resume>>

linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (Calvet, 1993 cité par DESABRAIS⁸⁷).

Pour étayer sa définition, Tina Desabrais ajoute, en citant Aude Bretegnier, que « [l]e sentiment d'[insécurité linguistique] apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs [...] » (Bretegnier, 1999, cité par DESABRAIS⁸⁸).

Selon André Bénit⁸⁹, l'insécurité linguistique est ressentie par les membres d'« une communauté linguistique placée dans une position objective de subordination culturelle »⁹⁰. Ainsi, « les locuteurs s'exprimant dans une variété dominée ont fortement tendance à dévaloriser leur façon de parler et à en offrir une image souvent plus négative que celle qu'en ont les utilisateurs de la variété dominante » (Lafontaine, 1997, cité par BÉNIT⁹¹).

Pour Marion Perrefort, l'insécurité linguistique est un sentiment que peuvent également éprouver les apprenants d'une L2 lorsqu'ils doivent s'exprimer dans cette L2. Dans son article, Marion Perrefort explique en effet que l'importance que les apprenants accordent aux aspects structurels de la L2 induit un modèle normatif qui exerce sur eux une pression constante⁹². Ainsi, « dans les interactions, la présence de ce modèle normatif réduit l'aisance communicationnelle chez de nombreux locuteurs, de sorte que la langue se met littéralement à

87 DESABRAIS, Tina. L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*. [en ligne]. 2010 [consulté le 8 novembre 2014] vol. 16, n° 2 p.59-60. Disponible sur le Web : <<https://www.erudit.org/revue/ref/2010/v16/n2/1000314ar.html?vue=resume>>

88 *Ibidem*. p.60

89 BÉNIT, André. L'insécurité linguistique des francophones périphériques : le cas de la Belgique. In CASAL SILVA, María Luz *et alii*. *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI* [en ligne]. 2000 [consulté le 8 novembre 2014] Disponible sur le Web : <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044776.pdf>

90 BÉNIT, André. L'insécurité linguistique des francophones périphériques : le cas de la Belgique. In CASAL SILVA, María Luz *et alii*. *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI* [en ligne]. 2000 [consulté le 8 novembre 2014] Disponible sur le Web : <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044776.pdf>

91 *Ibidem*.

92 PERREFORT, Marion. Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre. *Langage et société*. [en ligne]. 1994 [consulté le 8 novembre 2014] n°67. p.92. Disponible sur le Web :

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1994_num_67_1_2646>

trébucher, comme si elle était bridée par la peur de produire des formes inadéquates. »⁹³

D'une manière plus générale, Thierry Bulot et Philippe Blanchet⁹⁴ affirment qu'en « opérant une comparaison entre la forme linguistique qu'il parle et le statut linguistique accordé à cette façon de parler par lui-même ou par d'autres, tout locuteur peut se trouver dans une situation délicate, de doute, d'hypercorrection, de difficultés réelles ou imaginaires à se conformer à la norme valorisante. Il s'agit à la fois pour lui de se référer à la forme légitime d'une langue et de la même façon à la représentation qu'il en a. »⁹⁵

Quant aux enseignants, une étude menée par Maria Roussi⁹⁶ auprès de professeurs de LVE tend à montrer qu'eux aussi ressentent ce sentiment d'insécurité linguistique⁹⁷ et que celle-ci est liée d'une part à une formation qu'ils jugent inadaptée à leurs besoins pour faire face à certaines situations en classe.⁹⁸ D'autre part, ce sentiment est alimenté par certaines représentations des enseignants telles que « la valorisation du locuteur natif idéal »⁹⁹ ainsi que « le stéréotype du professeur infaillible »¹⁰⁰

93 PERREFORT, Marion. Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre. *Langage et société*. [en ligne]. 1994 [consulté le 8 novembre 2014] n°67. p.92. Disponible sur le Web :

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1994_num_67_1_2646>

94 BULOT, Thierry, BLANCHET, Philippe, *Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique* [en ligne] 2011 [consulté le 29 mai 2015] Disponible sur le Web : <www.sociolinguistique.fr>

95 *Ibidem*.

96 ROUSSI, Maria. *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne nouvelle – Paris 3, 2009.

97 *Ibidem*. p. 285

98 *Ibidem*. p.243

99 *Ibidem*. p.256

100 *Ibidem*. p.256

III- Problématique

Il a été établi que les connaissances des enseignants, ainsi que leurs croyances, influencent leurs pratiques. Ainsi, comment les professeurs des écoles novices s'appuient-ils sur l'enseignement qu'ils ont reçu pour concevoir leur propre enseignement ? L'hypothèse faite est que les jeunes enseignants s'inspirent de ce qu'ils ont vécu en tant qu'élève pour déterminer leur action en classe et élaborer les activités d'apprentissage. Par conséquent, de cette première hypothèse naît la deuxième hypothèse qui est que les jeunes enseignants se fondent sur la (ou les) méthodologie(s) utilisées par les enseignants qu'ils ont connus, lorsqu'ils étaient élèves, pour définir leur propre enseignement.

D'autre part, si Maria Roussi a montré que les professeurs de LVE, pour qui cette discipline constitue une spécificité, peuvent ressentir un sentiment d'insécurité linguistique, qu'en est-il des enseignants du premier degré ? Étant donné les informations apportées précédemment sur le rapport au savoir, l'hypothèse faite est que les enseignants, pourtant habilités à enseigner les langues, pourraient avoir un jugement négatif sur leurs compétences langagières. Ce jugement négatif pouvant alors engendrer un sentiment d'insécurité linguistique.

De plus, l'importance du temps passé en classe dans la construction de l'identité enseignante mis en lumière précédemment vient questionner le lien pouvant exister entre les souvenirs conservés par les enseignants sur leur expérience scolaire et le sentiment d'insécurité linguistique qui en découlerait. Ainsi, l'hypothèse faite est que moins un enseignant a été exposé aux LVE, dans sa vie personnelle ou au cours de sa scolarité, moins il se sentirait légitime pour enseigner les LVE dans sa classe.

Enfin, toujours en lien avec la notion de rapport aux savoir, il a été établi que les jeunes enseignants, lorsqu'ils arrivent en formation pour devenir enseignants, ne disposent pas d'un même bagage de connaissances et de compétences concernant les LVE. Ainsi, cette hétérogénéité est-elle prise en

compte par la formation ? Les Unités d'Enseignement relatives aux LVE permettent-elles aux jeunes enseignants de préparer et de mettre en œuvre plus efficacement des séances d'enseignement ?

De manière plus générale, **en quoi l'histoire de vie d'un enseignant débutant détermine-t-elle ses pratiques enseignantes dans la discipline des LVE ?** L'hypothèse de départ est que les pratiques enseignantes en LVE d'un jeune enseignant sont étroitement liées aux rapports que ce dernier a entretenus avec les langues, toute sa vie durant. Derrière cette notion de « rapports » se dégageant la perception qu'ils ont eu de l'enseignement qu'ils ont reçu, leurs souvenirs d'élèves quant à la maîtrise des compétences langagières mais aussi la durée et le contexte d'exposition aux LVE.

IV- Partie expérimentale

1) Présentation du recueil de données

Pour répondre à la problématique, un questionnaire à destination des jeunes enseignants a été élaboré avec la volonté de mettre en lien leur histoire de vie et leurs pratiques enseignantes.

Ce questionnaire a été adressé auprès des enseignants qui effectuent leur première année de poste pour que n'entre pas en jeu l'influence d'une quelconque expérience dans le métier avec laquelle se développe, comme l'explique Huberman(1984, cité par CATTONAR¹⁰¹) « un sentiment de “sérénité” pédagogique ». De plus, les connaissances ouvragées ne viennent pas s'ajouter aux connaissances théoriques. Enfin, le fait de cibler ce public en particulier permet également d'avoir une proximité temporelle avec la formation à ce métier.

Le questionnaire, publié en ligne sur internet pour une diffusion plus efficace, est composé de vingt-deux questions qui constituent plusieurs catégories. Si les questions 1 à 8 ainsi que la question 10 concernent l'histoire de vie des jeunes enseignants, les questions 11 à 18 ainsi que la question 9 portent davantage sur leurs pratiques et leurs compétences actuelles. Enfin, les questions 19 à 22 sont relatives à la formation au métier d'enseignant.¹⁰²

La comparaison des réponses de la première catégorie avec les réponses de la seconde catégorie va alors permettre d'établir des correspondances entre l'histoire de vie des jeunes enseignants et leurs pratiques dans la discipline des LVE. Enfin les réponses apportées aux questions de la troisième catégorie permettront d'avoir un retour réflexif quant à l'intérêt des cours relatifs aux LVE dispensés lors de la formation au métier d'enseignant.

101 CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. [en ligne] Mars 2001. [consulté le 15 novembre 2014], n° 10, p.6. disponible sur le Web :

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>

102 Cf annexe 2

2) Présentation et analyse des résultats du recueil de données

Le questionnaire, publié en ligne sur internet, a fait l'objet de vingt-trois réponses qui seront présentées dans cette partie.

Tout d'abord, concernant les langues vivantes étudiées au collège et au lycée, la lecture des tableaux 1¹⁰³ et 2¹⁰⁴ permet de constater que tous les enseignants ont étudié l'anglais lors de leur parcours scolaire. C'est cette langue qui est d'ailleurs majoritairement enseignée par les enseignants interrogés. De plus, les deux enseignants qui ont déclaré enseigner l'espagnol font partie des quinze personnes ayant répondu qu'elles avaient étudié l'espagnol lorsqu'elles étaient élèves. Tous les professeurs des écoles interrogés enseignent donc des langues avec lesquelles ils ont été en contact lorsqu'ils étaient élèves. Ainsi, de cette expérience scolaire passée découlent des connaissances et des compétences mais également des croyances et des valeurs¹⁰⁵ qu'il convient de caractériser.

À propos des compétences langagières, la figure 1¹⁰⁶ montre que pour 63,6% des répondants, les compétences privilégiées par leurs enseignants étaient des compétences de réception alors que pour 36,4% d'entre eux les compétences privilégiées par leurs enseignants étaient des compétences de production. En effet, 34,5% des personnes interrogées estiment que leurs enseignants privilégiaient la compréhension écrite et 29,1% d'entre elles pensent que leurs enseignants favorisaient la compréhension orale. Concernant les compétences de production, l'écrit domine en emportant 20% des réponses alors que l'oral n'en représente que 16,4%. Ainsi, seulement 16,4% des enseignants interrogés considèrent avoir reçu un enseignement qui favorisait l'acquisition de compétences en expression orale.

103 Voir annexe 3 p. 58

104 Voir annexe 3 p. 58

105 CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. [en ligne] Mars 2001. [consulté le 15 novembre 2014], n° 10, p.17. disponible sur le Web :

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>

106 Voir annexe 3 p. 59

Ce premier constat est étroitement lié aux réponses illustrées par les figures 2¹⁰⁷ et 3¹⁰⁸ quant aux compétences les mieux et les moins maîtrisées par les enseignants débutants lorsqu'ils étaient élèves. Effectivement, la figure 2¹⁰⁹ montre qu'à 82,6%, les enseignants sondés estiment, que durant leur scolarité, ils maîtrisaient davantage les compétences de réception que sont la compréhension écrite et la compréhension orale. Les enseignants affirmant maîtriser les compétences d'expression orale ne représentent que 8,6% des enseignants interrogés.

Quant aux compétences jugées comme les moins maîtrisées, la figure 3¹¹⁰ indique que pour 56,5% des répondants les compétences d'expression orale (en continu ou en interaction) constituaient une difficulté lorsqu'ils étaient élèves. La comparaison de la figure 1¹¹¹ avec les figures 2¹¹² et 3¹¹³ permet d'établir une corrélation entre les compétences jugées comme ayant été privilégiées et les compétences jugées comme les mieux maîtrisées. En effet, les compétences que les professeurs interrogés jugent avoir été privilégiées par leurs enseignants correspondent aux compétences qu'ils pensent avoir maîtrisées le mieux lorsqu'ils étaient élèves.

Au delà de la maîtrise des compétences langagières, les souvenirs liés à l'expérience scolaire comprennent également l'image que les enseignants conservent des cours de LVE qu'ils ont reçus.

À ce titre, la figure 4¹¹⁴ dresse la liste des adjectifs utilisés pour qualifier les cours de LVE que les jeunes enseignants ont reçus lorsqu'ils étaient élèves. Pour commencer, 68,7% des personnes sondées utilisent des adjectifs péjoratifs pour qualifier les cours de LVE reçus. En effet, 40,6% d'entre elles les jugent « transmissifs » alors que 15,6% et 9,4% d'entre elles les qualifient respectivement d'« ennuyeux » et d'« inintéressants ». Enfin, la catégorie nommée « autre » comprend la réponse d'un(e) enseignant(e) qui considère les cours de LVE dispensés au collège et au lycée comme « pas assez participatifs ». Cette

107 Voir annexe 3 p. 59

108 Voir annexe 3 p. 60

109 Voir annexe 3 p. 59

110 Voir annexe 3 p. 60

111 Voir annexe 3 p. 59

112 Voir annexe 3 p. 59

113 Voir annexe 3 p. 60

114 Voir annexe 3 p. 60

réponse peut être alors être associée à l'adjectif « transmissif »

À l'inverse, 31,3% des jeunes enseignant(e)s interrogé(e)s emploient des adjectifs mélioratifs pour caractériser les cours de LVE reçus au collège et au lycée en les qualifiant de « dynamiques » pour 12,5%, de « motivants » pour 6,3% et de « participatifs » pour 12,5%.

Si l'expérience scolaire vécue au collège et au lycée a probablement déterminé les rapports que les enseignants entretiennent aujourd'hui avec les LVE, d'autres expériences ont pu, elles aussi, venir modifier ce rapport.

En effet, avec la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 s'instaure progressivement la maîtrise de la formation des enseignants¹¹⁵. Ainsi, un cursus universitaire permettant l'obtention d'une licence précède l'entrée en formation au métier d'enseignant. De ce fait, le contact avec les LVE a pu perdurer jusqu'en licence pour certains des jeunes enseignants. C'est ce que révèlent les réponses au questionnaire puisque 87%¹¹⁶ des répondants ont affirmé avoir continué d'étudier une LVE dans le cadre de leurs études supérieures (en dehors de la formation au métier d'enseignant).

Cependant, bien que 87% des jeunes enseignants interrogés aient continué à étudier les LVE lorsqu'ils étaient en licence, les raisons invoquées par ces derniers pour justifier la poursuite d'étude des LVE ne démontrent pas pour autant une appétence pour la pratique des LVE.

En effet, le tableau 3¹¹⁷ indique que parmi les enseignants qui ont poursuivi l'étude des LVE lorsqu'ils étaient en licence, 70% ont affirmé qu'ils l'avaient fait par obligation puisque la discipline était imposée par leur formation. Seulement 30% des enseignants ayant continué d'étudier les LVE l'ont fait par choix personnel.

La présentation de ces données montrent que le rapport entretenu avec les langues durant la scolarité est propre à chaque enseignant. Il convient alors de prendre en compte cette singularité pour analyser les pratiques enseignantes.

115 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Loi n° 2005-380 du 23-4-2005, Bulletin officiel, n°18, 05-5-2005. [consulté le 22/06/15]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

116 Voir figure 5-annexe 3 p.61

117 Voir annexe 3 p.61

D'autant plus que par leur histoire de vie, certains enseignants peuvent avoir été en contact avec la LVE enseignée dans un cadre autre que celui de l'école. En effet, concernant les vingt-trois enseignants interrogés la figure 6¹¹⁸ signale que 43,5% d'entre eux ont été en contact dans leur vie personnelle avec la LVE qu'ils enseignent. Ce qui modifie probablement leur rapport à la LVE.

À propos du jugement porté sur leurs compétences actuelles pour enseigner les LVE, les résultats exprimés par la figure 7¹¹⁹ révèlent que 21,7% des personnes sondées estiment que leurs compétences d'expression orale sont très satisfaisantes. À l'inverse, 34,8% d'entre elles considèrent leurs compétences d'expression orale comme insatisfaisantes. Enfin, 43,5% des répondants pensent qu'ils ont des compétences d'expression orale satisfaisantes.

Pour tenter de comprendre le lien qu'il existe entre l'histoire de vie des enseignants débutants et la manière de percevoir leurs compétences d'expression orale dans la LVE qu'ils enseignent, les tableaux 5¹²⁰ et 6¹²¹ dressent les profils des enseignants jugeant respectivement disposer de compétences très satisfaisantes et de compétences insatisfaisantes.

La lecture du tableau 5¹²² permet d'affirmer que pour les enseignants considérant leurs compétences d'expression orale très satisfaisantes (**échantillon 1**), les compétences les mieux maîtrisées lors de leur scolarité ne sont pas pour autant des compétences liées à l'expression orale. En effet, seulement 20% ont déclaré que la compétence qu'ils maîtrisaient le mieux lorsqu'ils étaient élèves relevait de l'expression orale en continu. L'expression orale en interaction n'a été citée par aucun d'entre eux pour évoquer les compétences les mieux maîtrisées.

De plus, pour les enseignants de l'échantillon 1, les compétences les moins maîtrisées lorsqu'ils étaient élèves sont des compétences directement liées à l'oral puisque 80% d'entre eux ont confié avoir éprouvé des difficultés en compréhension orale (40%) et en expression orale en interaction (40%) lorsqu'ils

118 Voir annexe 3 p.62

119 Voir annexe 3 p. 62

120 Voir annexe 3 p. 63

121 Voir annexe 3 p.64

122 Voir annexe 3 p.63

étaient élèves. Concernant l'exposition aux LVE, 80% des enseignants de l'échantillon 1 ont déclaré qu'ils avaient continué d'étudier les LVE lors de leur cursus universitaire précédant l'entrée à la formation au métier d'enseignant et qu'ils avaient été en contact dans leur vie personnelle avec la langue qu'ils enseignent. Enfin, 60% des enseignants de l'échantillon 1 ont utilisé des adjectifs péjoratifs pour qualifier les cours reçus lorsqu'ils étaient élèves alors que 40% d'entre eux ont utilisé des adjectifs mélioratifs pour qualifier ces mêmes cours.

Parallèlement, les résultats exprimés par le tableau 6¹²³ indiquent que pour l'ensemble des enseignants considérant leurs compétences d'expression orale insatisfaisantes (**échantillon 2**), la compétence la mieux maîtrisée lorsqu'ils étaient élèves est la compréhension écrite. Pour 67% d'entre eux, les difficultés rencontrées lors de la scolarité résident dans l'acquisition des compétences liées à l'oral. Pour les autres, les obstacles rencontrés concernaient l'expression écrite. Quant à l'exposition à la LVE, 83% des enseignants de l'échantillon 2 ont continué d'étudier les LVE lors de leurs années universitaires et seulement 17% d'entre eux ont déclaré qu'ils avaient été en contact dans leur vie personnelle avec la LVE enseignée. Pour finir, 50% des enseignants de l'échantillon 2 ont jugé de manière négative les cours de LVE reçus lorsqu'ils étaient élèves.

La comparaison des résultats exprimés par les tableaux 5¹²⁴ et 6¹²⁵ montrent que les pourcentages relatifs à la poursuite d'étude des LVE dans le cadre du cursus supérieur ainsi que ceux relatifs aux adjectifs attribués aux cours de LVE reçus sont sensiblement les mêmes pour l'échantillon 1 et l'échantillon 2.

Concernant les compétences jugées les mieux maîtrisées par les enseignants lorsqu'ils étaient élèves, l'expression orale en continu apparaît dans 20% des réponses pour l'échantillon 1 alors que pour l'échantillon 2 aucune compétence en lien avec la production orale n'est mentionnée. Quant aux compétences jugées les moins maîtrisées lors de la scolarité, les compétences liées à l'oral sont paradoxalement moins citées pour l'échantillon 2 que pour l'échantillon 1.

123 Voir annexe 3 p. 64

124 Voir annexe 3 p.63

125 Voir annexe 3 p.64

Par conséquent, les souvenirs liés au passé scolaire ne semblent pas avoir une influence majeure sur la considération du niveau en expression orale.

L'écart significatif des résultats entre les échantillons 1 et 2 sur la question de l'existence de contacts informels en dehors des heures de classe avec la LVE enseignée tend à montrer que ce facteur peut modifier la considération de son niveau en expression orale. Ainsi, les enseignants qui auraient été en contact dans leur vie personnelle avec la LVE enseignée exprimeraient un jugement personnel positif à l'égard de leurs capacités à s'exprimer à l'oral dans cette même LVE.

Pour comprendre la source des difficultés à s'exprimer dans la LVE en classe rencontrées par certains enseignants, des questions traitant des connaissances lexicales et grammaticales ainsi que de la prononciation des mots en LVE ont été posées aux personnes sondées.

Ainsi, comme le souligne la figure 8¹²⁶, 60,9% des personnes sondées pensent connaître le vocabulaire nécessaire pour enseigner et 17,4% d'entre elles vont jusqu'à dire qu'elles utilisent en classe un vocabulaire riche et varié. À l'inverse, 21,7% des répondants estiment que leurs connaissances lexicales sont incomplètes et qu'ils manquent parfois de vocabulaire.

Pour évaluer l'influence de l'histoire de vie des jeunes enseignants sur le jugement qu'ils portent sur leurs connaissances lexicales, les tableaux 7¹²⁷ et 8¹²⁸ dressent respectivement le profil des enseignants considérant utiliser un vocabulaire riche et varié (**échantillon 3**) et celui des enseignants considérant manquer de vocabulaire et avoir des connaissances incomplètes (**échantillon 4**).

Le tableau 7 montre que pour 75% de l'échantillon 3, les compétences les mieux maîtrisées lors de la scolarité étaient des compétences de réception. En effet, pour 50% d'entre eux la compétence la mieux maîtrisée était la compréhension écrite alors que pour 25% des répondants de cet échantillon la

126 Voir annexe 3 p.65

127 Voir annexe 3 p.65-66

128 Voir annexe 3 p.66-67

compétence la mieux maîtrisée était la compréhension écrite. On peut alors en déduire que lorsqu'ils étaient élèves, ces 75% comprenaient le vocabulaire qui était employé. En revanche, la capacité à mobiliser les connaissances lexicales à l'écrit ou à l'oral reste faible pour cet échantillon puisque seulement 25% ont déclaré maîtriser le mieux l'expression orale en continu.

Les réponses apportées à propos des compétences les moins maîtrisées lors de la scolarité viennent corroborer cette idée puisque pour 75% des enseignants de l'échantillon 3 les compétences d'expression à l'écrit (25%) et à l'oral (50%) représentaient une difficulté.

Au sujet de l'exposition aux LVE, 75% des enseignants de l'échantillon 3 ont répondu avoir poursuivi l'étude des LVE dans le cursus supérieur et avoir été en contact avec la LVE enseignée dans leur vie personnelle.

Enfin, la moitié des enseignants de l'échantillon 3 attribuent des adjectifs négatifs aux cours reçus lorsqu'ils étaient élèves.

Pour ce qui est de l'échantillon 4, le tableau 8¹²⁹ signale que pour la totalité des enseignants, les compétences les mieux maîtrisées sont des compétences de réception. Ainsi, lorsqu'ils étaient élèves ces enseignants étaient certes en capacité de comprendre le vocabulaire employé mais en aucun cas de le mobiliser en situation d'expression orale ou écrite. D'ailleurs, pour 80% des enseignants de l'échantillon 4, les compétences d'expression écrite (60%) ou orale (20%) représentaient une difficulté lorsqu'ils étaient élèves. Le souvenir que ces enseignants conservent des cours de LVE reçus lorsqu'ils étaient élèves est plutôt négatif puisque 80% d'entre eux utilisent des adjectifs péjoratifs pour les qualifier. Quant aux deux questions portant sur la longévité de l'exposition à la langue ainsi que sur son contexte, 80% de l'échantillon 4 déclarent avoir continué à étudier les LVE lorsqu'ils étaient à l'université. Cependant, aucun d'entre eux ne s'est trouvé en contact dans leur vie personnelle avec la LVE enseignée.

La comparaison des résultats exprimés par les tableaux 7¹³⁰ et 8¹³¹ révèle

129 Voir annexe 3 p.66-67

130 Voir annexe 3 p.65-66

131 Voir annexe 3 p.66-67

des réponses similaires entre les échantillons 3 et 4 sur les questions relatives aux compétences les mieux et les moins maîtrisées à l'école. En revanche, que ce soit en réception ou en production, l'échantillon 3 semble manifester plus de facilités avec le langage oral que l'échantillon 4. En effet, 50% des enseignants de l'échantillon 3 ont confié qu'ils maîtrisaient davantage les compétences liées au langage oral lorsqu'ils étaient élèves. En revanche, pour l'échantillon 4 seulement 20% des enseignants ont signalé que les compétences les mieux maîtrisées lors de leur scolarité étaient liées au langage oral.

Cette disparité pourrait constituer un premier élément de réponse pour expliquer la différence d'appréciation des connaissances lexicales en LVE qui existe entre les deux échantillons.

En effet, tous les enseignants interrogés disposent en réalité du vocabulaire nécessaire pour enseigner puisqu'ils ont validé le niveau B2 de la grille de compétences du CECRL. Ainsi, les 21,7% d'enseignants qui jugent leurs compétences incomplètes semblent ne pas avoir conscience des connaissances lexicales dont ils disposent. On peut alors en déduire que c'est par le langage oral que s'opère la prise de conscience des connaissances lexicales.

Au sujet du jugement qualitatif porté sur les cours de LVE reçus lors de la scolarité, la comparaison des résultats de chaque échantillon montre que les enseignants de l'échantillon 4 ont majoritairement une vision négative des cours reçus lorsqu'ils étaient élèves alors que ce constat est plus nuancé pour l'échantillon 3.

Enfin, concernant l'échantillon 3 et 4, la différence la plus significative dans les réponses données porte sur la question des contacts avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants. En effet, les réponses des deux échantillons tendent à montrer que les enseignants ayant été en contact avec la LVE enseignée dans leur vie personnelle ont davantage conscience de leurs connaissances lexicales.

À propos des connaissances grammaticales, la figure 9¹³² montre que 39,1% des enseignants interrogés estiment qu'ils disposent des connaissances requises. À l'inverse, 21,7% des enseignants jugent leurs connaissances grammaticales dans la LVE enseignée insuffisantes.

Le tableau 9¹³³ et le tableau 10¹³⁴ dressent respectivement le profil des enseignants considérant disposer des connaissances grammaticales requises pour enseigner (**échantillon 5**) et le profil des enseignants considérant disposer de connaissances grammaticales insuffisantes pour enseigner (**échantillon 6**).

Comme l'indique le tableau 9, 33% des enseignants de l'échantillon 5 ont affirmé que les compétences qu'ils maîtrisaient le mieux en tant qu'élèves étaient liées à des compétences de production. Effectivement, 22% des enseignants, d'une part, ont exprimé avoir davantage de capacités en expression écrite. D'autre part, 11% des enseignants de l'échantillon 5 ont déclaré que la compétence qu'ils maîtrisaient le mieux lorsqu'ils étaient élèves était l'expression orale en continu. À la question portant sur la caractérisation des cours de LVE reçus, 67% des enseignants de l'échantillon 5 ont utilisé des adjectifs péjoratifs alors que 33% utilisent des adjectifs mélioratifs.

Enfin, 89% des enseignants de l'échantillon 5 ont continué d'étudier les LVE lors de leur cursus universitaire et 67% d'entre eux ont été en contact avec la LVE enseignée dans leur vie personnelle.

La lecture du tableau 10¹³⁵ permet de constater que pour 100% des enseignants appartenant à l'échantillon 6, la compétence la mieux maîtrisée lors de leur scolarité était la compréhension écrite.

Au sujet des cours de LVE reçus pendant leur scolarité, 60% des enseignants de l'échantillon 6 les caractérisent en utilisant des adjectifs péjoratifs alors que 40% leur attribuent des adjectifs mélioratifs. Pour terminer, 80% des professeurs de cet échantillon ont été en contact avec la LVE enseignée dans leur vie personnelle et ont continué à étudier les LVE lors de leur cursus universitaire.

132 Voir annexe 3 p.67

133 Voir annexe 3 p. 68

134 Voir annexe 3 p. 69

135 Voir annexe 3 p.69

Ainsi, au regard des tableaux 9¹³⁶ et 10¹³⁷, il semble qu'il y ait un lien entre les compétences maîtrisées lors de la scolarité et le jugement porté sur les connaissances grammaticales.

En effet, les enseignants qui ont répondu avoir des capacités en production orale ou écrite lorsqu'ils étaient élèves sont ceux qui considèrent disposer des connaissances grammaticales requises pour enseigner. À l'inverse, les enseignants qui considéraient leurs connaissances grammaticales comme insuffisantes ont tous répondu que la compétence la mieux maîtrisée lors de leur scolarité était la compréhension écrite. En revanche, l'appréciation donnée sur les cours de LVE reçus lors de la scolarité ainsi que la poursuite d'étude des LVE lors du cursus universitaire ne semblent pas avoir de répercussion sur le jugement porté sur les connaissances grammaticales puisque les résultats sont similaires pour les deux échantillons. Les réponses apportées sur l'existence de contacts avec la LVE enseignée dans la vie personnelle de l'enseignant montrent également une absence d'incidence de ce facteur sur l'opinion des enseignants quant à leurs connaissances grammaticales. D'autant plus que ce sont les enseignants de l'échantillon 6 qui ont affirmé avoir été le plus en contact avec la LVE enseignée.

À propos de la prononciation des mots de la LVE enseignée, 69,6% des enseignants interrogés pensent que celle-ci est convenable et 8,7% d'entre eux vont jusqu'à la qualifier d'authentique. En revanche, 21,7% estiment que leur prononciation est incorrecte¹³⁸.

La comparaison des tableaux 11¹³⁹ et 12¹⁴⁰, qui dressent respectivement les profils des enseignants qui jugent leur prononciation authentique (**échantillon 7**) et des enseignants qui jugent leur prononciation incorrecte (**échantillon 8**), permet d'établir certaines correspondances entre l'histoire de vie des enseignants débutants et l'opinion que ces derniers ont sur leur prononciation dans la LVE

136 Voir annexe 3 p.68

137 Voir annexe 3 p.69

138 Voir figure 10-annexe 3 p.70

139 Voir annexe 3 p.70-71

140 Voir annexe 3 p.71-72

enseignée.

Concernant l'échantillon 7, les enseignants affirment à l'unanimité que la compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité était la compréhension écrite. À l'inverse, les compétences qui étaient les moins maîtrisées sont en lien direct avec l'oral puisqu'il s'agit de la compréhension orale (50%) et de l'expression orale en continu (50%). Ainsi, l'expérience vécue lorsqu'ils étaient élèves ne semble pas être le facteur ayant permis d'obtenir une prononciation qu'ils jugent authentique. Quant à la longévité et au contexte d'exposition à la langue, l'ensemble des enseignants de l'échantillon 7 ont continué d'étudier les LVE lors des années universitaires mais aucun d'eux n'a été en contact avec la LVE enseignée dans sa vie personnelle.

Au sujet de l'échantillon 8, 100% des enseignants maîtrisaient le mieux la compréhension écrite lorsqu'ils étaient élèves. En revanche, 80% éprouvaient des difficultés avec les compétences liées à l'oral.

Pour finir, 80% d'entre eux ont continué à apprendre les LVE dans le cadre de leurs études supérieures mais aucun n'a déclaré avoir été en contact avec la LVE enseignée dans sa vie personnelle.

Ainsi, la comparaison des résultats exprimés par les tableaux 11¹⁴¹ et 12¹⁴² montre que les réponses des échantillons 7 et 8 sont relativement similaires. Par conséquent, avec les résultats obtenus, l'élément de l'histoire de vie des enseignants qui influe sur la considération de leur prononciation en LVE est difficilement identifiable.

En fonction du jugement qu'ils portent sur leurs connaissances et leurs compétences, tous les enseignants interrogés ne se trouvent pas dans le même état d'esprit lorsqu'ils pratiquent la LVE dans leur classe. En effet, comme le souligne la figure 11¹⁴³ qui répertorie les adjectifs utilisés par les enseignants pour qualifier leur ressenti lorsqu'ils enseignent les LVE, 5,3% des enseignants sondés

141 Voir annexe 3 p.70-71

142 Voir annexe 3 p.71-72

143 Voir annexe 3 p.72

se sentent stressés, 18,4% se montrent hésitants et 5,3% sont embarrassés. À l'inverse, 21,1% des répondants se sentent détendus, 26,3% sont confiants et 18,4% se montrent spontanés.

Pour analyser le lien qu'il existe entre le ressenti des enseignants lorsqu'ils pratiquent la LVE en classe et leur considération des compétences et des connaissances, les données du tableau 13¹⁴⁴ permettent de caractériser le jugement que portent les enseignants confiants, détendus et spontanés (**échantillon 9**) sur leurs compétences et leurs connaissances en LVE. Dans la même intention, les données du tableau 14¹⁴⁵ visent à définir le jugement porté par les enseignants stressés, hésitants et embarrassés (**échantillon 10**) sur leurs compétences et leurs connaissances en LVE.

Ainsi, le tableau 13¹⁴⁶ révèle que les enseignants confiants, détendus et spontanés lorsqu'ils enseignent les LVE pensent à 56% que leurs compétences en expression orale sont satisfaisantes. 31% estiment que leurs compétences en expression orale sont très satisfaisantes. Concernant leurs connaissances lexicales, 75% des enseignants de l'échantillon 9 jugent qu'ils ont le vocabulaire nécessaire pour enseigner et 25% d'entre eux admettent utiliser un vocabulaire riche et varié. Au sujet de leurs connaissances grammaticales, 38% des professeurs de l'échantillon 9 pensent avoir des connaissances suffisantes mais ils hésitent sur certains emplois et 56% d'entre eux sont convaincus de disposer des connaissances requises pour enseigner.

Pour finir, 87,5% des personnes appartenant à l'échantillon 9 jugent leur prononciation convenable et 12,5% d'entre elles la jugent authentique.

Réciproquement, pour les enseignants de l'échantillon 10 qui se sentent stressés, hésitants et embarrassés lorsqu'ils doivent enseigner les LVE, la lecture du tableau 14¹⁴⁷ montre que 86% d'entre eux pensent que leurs compétences d'expression orale sont insatisfaisantes. Ils ne sont en effet que 14% à penser que leurs compétences d'expression orale sont satisfaisantes. En ce qui concerne les connaissances lexicales, 57% des enseignants de l'échantillon 10 considèrent que

144 Voir annexe 3 p.73

145 Voir annexe 3 p.74

146 Voir annexe 3 p.73

147 Voir annexe 3 p.74

celles-ci sont incomplètes et 43% d'entre eux estiment connaître le vocabulaire nécessaire pour enseigner. À propos, des connaissances grammaticales, 57% des enseignants de l'échantillon 10 les qualifient d'insuffisantes et 29% d'entre eux, les qualifient de suffisantes en mentionnant des hésitations sur certains emplois. Enfin, 71% des répondants considèrent leur prononciation des mots dans la LVE comme incorrecte et 29% d'entre eux la jugent convenable.

En dépit d'une sensation de malaise avérée pour certains enseignants lorsqu'ils pratiquent les LVE, peu d'entre eux souhaiteraient que les LVE soient enseignées par un intervenant extérieur ou par un collègue de leur école. En effet, la figure 12¹⁴⁸ montre que seulement 21,7% des enseignants sondés (**échantillon 11**) souhaiteraient que l'enseignement des LVE dans leur classe soit dispensé par autrui. À l'inverse, 78,3% des professeurs interrogés (**échantillon 12**) préfèrent donc assurer eux-mêmes l'enseignement des LVE.

Paradoxalement, le tableau 15¹⁴⁹ révèle que ce ne sont pas seulement les enseignants se sentant stressés, hésitants et embarrassés lorsqu'ils enseignent la LVE à leurs élèves qui désireraient que l'enseignement de cette discipline soit assuré par une autre personne qu'eux. En effet, si les enseignants dits « stressés, hésitants et embarrassés » représentent 60% des répondants qui souhaitent l'intervention d'autrui dans leur classe pour l'enseignement des LVE, les enseignants « confiants, détendus et spontanés » en représentent tout de même 40%. Les arguments avancés par les enseignants de l'échantillon 11 pour justifier leur préférence à faire appel à un intervenant extérieur ou à un collègue pour l'enseignement des LVE sont répertoriés dans le tableau 16¹⁵⁰. Ce tableau indique que 20% des professeurs de l'échantillon 11 éprouvent des difficultés quant à la didactique des langues. 40% d'entre eux évoquent des connaissances et des compétences insuffisantes pour enseigner les LVE. Enfin, pour 40% de l'échantillon 11, l'intervention d'autrui dans leur classe, notamment celle d'un natif, apporterait plus d'authenticité d'un point de vue culturel et prosodique.

148 Voir annexe 3 p.75

149 Voir annexe 3 p.75

150 Voir annexe 3 p.75

Le tableau 17¹⁵¹, quant à lui, indique les réponses données par les enseignants de l'échantillon 12, c'est à dire ceux qui préfèrent enseigner les LVE eux-mêmes à leurs élèves. Parmi les enseignants de l'échantillon 12, 34% estiment disposer de connaissances et de compétences suffisantes pour enseigner les LVE. Au delà du jugement porté sur leurs capacités à enseigner les langues, pour 28% des enseignants de l'échantillon 12, les séances de LVE sont pour eux un moment privilégié avec leurs élèves. Enfin, 33% d'entre eux affirment qu'ils éprouvent un certain plaisir à enseigner les LVE.

Après avoir évoqué le rapport que les enseignants entretiennent avec les LVE par le biais du jugement qu'ils portent sur leurs connaissances sur la langue ainsi que sur leurs compétences à s'exprimer dans celles-ci, il est question de s'interroger sur les choix didactiques des enseignants.

En effet, la figure 14¹⁵² qui précise les supports utilisés par les enseignants interrogés pour leurs séances de LVE montre que pour 50% d'entre eux les supports privilégiés sont de type visuel. Les supports audio occupent également une place importante dans les supports privilégiés puisque 35,7% des personnes sondées déclarent les utiliser majoritairement. Enfin, seulement 4,8% des enseignants utilisent des manuels de LVE ainsi que des cahiers d'activités.

La comparaison de ces réponses avec les réponses apportées par la figure 13¹⁵³, qui répertorie les supports utilisés par les enseignants que les personnes interrogées ont connus quand ils étaient élèves, tend à montrer que les tendances didactiques ont évolué. En effet, les enseignants sondés déclarent à 48,6% que leurs enseignants utilisaient des manuels de LVE avec des cahiers d'activités. Les supports visuels et audio ne représentent respectivement que 17,1% et 31,4% des réponses obtenues. Ainsi, quasiment la moitié des enseignants sondés ont appris les LVE par le biais d'un cahier d'activités couplé d'un manuel de LVE. Malgré cela, peu d'enseignants les utilisent aujourd'hui dans leur pratique de la LVE en classe avec leurs élèves.

151 Voir annexe 3 p.76

152 Voir annexe 3 p.77

153 Voir annexe 3 p.76

La lecture du tableau 19¹⁵⁴ permet d'affirmer que les souvenirs d'élèves n'influencent que très peu les enseignants sur le choix des supports didactiques. En effet, seulement 9 enseignants sur les 23 interrogés, soit 39% d'entre eux, utilisent les mêmes supports que les enseignants qu'ils ont connus lors de leur scolarité. Ainsi, la socialisation préprofessionnelle qu'évoque Cattonar¹⁵⁵ ne semble pas influencer les enseignants sur le choix des supports didactiques. Il est donc probable que ce soit la formation au métier d'enseignant, caractérisée comme « une deuxième phase de socialisation » par Nault (1990, cité par CATTONAR¹⁵⁶), qui soit à l'origine des choix des enseignants quant aux supports didactiques à privilégier.

À ce titre, certaines questions du questionnaire traitaient de l'intérêt des cours dispensés dans les ESPE en évoquant leurs apports disciplinaires et didactiques.

La figure 15¹⁵⁷ révèle que 47,8% des enseignants interrogés (**échantillon 13**) estiment que les cours de LVE permettant de valider un niveau B2 n'ont pas servi la pratique des LVE une fois en classe. Pour ces personnes, comme le suggère le tableau 21¹⁵⁸, ces cours de LVE ne leur ont pas permis d'obtenir un meilleur niveau de langue. En effet, 18% des enseignants de l'échantillon 13 pensent que le nombre d'heures de cours était insuffisant et 9 % d'entre eux considèrent que l'effectif des classes était trop important pour qu'il y ait de réelles interactions permettant d'améliorer la maîtrise des compétences langagières liées à l'oral.

Néanmoins, ces cours de LVE ont tout de même été utiles pour 52,2% des enseignants interrogés (**échantillon 14**). En effet, comme le souligne le tableau 20¹⁵⁹, pour ces enseignants les cours de LVE étaient l'occasion pour eux de poursuivre l'exposition à la LVE (25%), de travailler les compétences liées à l'oral (25%) mais aussi d'obtenir des apports didactiques (50%).

154 Voir annexe 3 p.78

155 CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. [en ligne] Mars 2001. [consulté le 15 novembre 2014], n° 10, p.17. disponible sur le Web :

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>

156 *Ibidem*.

157 Voir annexe 3 p.79

158 Voir annexe 3 p.79

159 Voir annexe 3 p.79

Concernant les cours de didactique des LVE, les résultats exprimés par la figure 16¹⁶⁰ sont moins équilibrés puisque seulement 21,7% des répondants (**échantillon 15**) jugent que ces cours ne leur ont pas été utiles pour leur pratique. De ce fait, 78,3% des personnes sondées (**échantillon 16**) pensent que les cours de didactique des LVE ont un intérêt certain pour la pratique de classe.

Le tableau 23¹⁶¹ répertorie les justifications des enseignants de l'échantillon 15. Selon eux, le nombre d'heures de cours n'est pas suffisant (40%), les cours sont trop redondants (20%) ou excessivement basés sur les TICE (20%). Enfin, 20% d'entre eux regrettent le manque d'entraînement à la construction même de séquence d'apprentissage.

Enfin, les enseignants regroupés dans l'échantillon 16 mettent en évidence l'apport de connaissances didactiques (33%) ainsi que les propositions de supports (22%) et d'activités réutilisables en classe (17%). 11% de l'échantillon 16 ont apprécié les mises en situation présentes dans les cours de didactique qui induisaient des jeux de rôle « professeur-élèves ».

160 Voir annexe 3 p.80

161 Voir annexe 3 p.80

3) Bilan général sur les résultats du recueil de données

Au regard de la problématique soulevée, les résultats exprimés par le recueil de données tendent à montrer que l'histoire de vie des enseignants influence les rapports qu'ils entretiennent avec la langue aujourd'hui.

Tout d'abord, les réponses relatives à la maîtrise des compétences langagières révèlent une diversité d'opinions chez les enseignants. En effet, si certains enseignants considèrent disposer des connaissances et des compétences requises pour enseigner, d'autres pensent posséder quelques lacunes dans la LVE enseignée. Pour comprendre la source de cette pluralité de jugements, les réponses apportées par le questionnaire ont permis de mettre en relation le jugement porté par chaque enseignant sur sa manière de s'exprimer dans la LVE avec son passé scolaire et extra-scolaire.

Ainsi, les enseignants ayant eu des contacts avec la LVE dans des échanges informels semblent avoir une meilleure appréciation globale de leurs capacités à s'exprimer à l'oral que les autres enseignants.

Quant aux connaissances lexicales, les souvenirs liés à l'expérience scolaire semblent avoir un impact sur l'opinion personnelle des enseignants. D'une part, les réponses aux questionnaire montrent que les élèves qui s'exprimaient aisément à l'oral sont devenus des enseignants convaincus de posséder un vocabulaire riche et varié. D'autre part, les enseignants qui conservent des souvenirs positifs des cours de LVE reçus lorsqu'ils étaient élèves sont ceux qui pensent également avoir de bonnes connaissances du lexique de la LVE enseignée. Par ailleurs, les contacts informels dans des lieux autres que l'école avec la LVE enseignée semblent avoir également une influence sur l'appréciation des enseignants sur leurs connaissances lexicales. En effet, les enseignants qui ont eu l'occasion de parler la langue dans un cadre autre que celui de l'école sont ceux qui pensent avoir des connaissances lexicales riches et variées.

Concernant les connaissances grammaticales, l'expérience scolaire

semble, elle aussi, jouer un rôle puisque les enseignants qui pensent avoir les connaissances requises pour enseigner sont ceux qui maîtrisaient davantage à l'école les compétences de production, que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

Le jugement que portent les enseignants sur leurs connaissances et leurs compétences de la LVE a un impact sur l'état d'esprit dans lequel ils se trouvent lorsqu'ils enseignent. En effet, par le biais des réponses au questionnaire, il a été établi que les enseignants qui se sentent confiants, détendus et spontanés lorsqu'ils enseignent les LVE ont un avis très positif sur leurs connaissances et leurs compétences. Ces derniers pensent, en effet, s'exprimer à l'oral de manière satisfaisante voire très satisfaisante. De plus, ils considèrent avoir les connaissances lexicales et grammaticales nécessaires pour enseigner. Certains d'entre eux affirment même disposer de connaissances lexicales et grammaticales supérieures au niveau exigé pour enseigner. Enfin, les enseignants confiants, détendus et spontanés pensent avoir une prononciation des mots de la LVE convenable, voire authentique.

À l'inverse, les enseignants qui se sentent stressés, embarrassés et hésitants lorsqu'ils pratiquent la LVE en classe portent un jugement négatif sur leurs connaissances et sur leurs compétences. Effectivement, selon eux, leurs capacités à s'exprimer à l'oral sont majoritairement insatisfaisantes. Par ailleurs, ils jugent leurs connaissances lexicales et grammaticales incomplètes et insuffisantes pour enseigner les LVE. Pour terminer, ces professeurs stressés, embarrassés et hésitants lorsqu'ils enseignent les LVE considèrent avoir une prononciation des mots de la LVE incorrecte, voire convenable.

Si l'expérience scolaire détermine d'une certaine manière le jugement que portent les enseignants sur leurs compétences et leurs connaissances, elle n'influence pas pour autant les choix didactiques. En effet, les réponses au questionnaire révèlent qu'en majorité les enseignants ne prennent pas appui sur les supports didactiques qu'ils ont connu étant élèves pour choisir les supports didactiques qu'ils utilisent.

Pour terminer, lorsqu'un étudiant entre en formation pour devenir enseignant il arrive avec un passé qui lui est propre. Cette singularité ne semble pas être prise en compte puisque pour la moitié des enseignants, les cours de LVE dispensés à l'ESPE n'ont pas su répondre à leur besoin. Les cours de didactique des LVE semblent répondre davantage aux attentes des enseignants débutants puisque seulement très peu d'enseignants les ont jugés inutiles.

V- Conclusion

Pour conclure, la problématique soulevée dans ce mémoire émane de remarques ou de réactions observées chez certains de mes camarades de l'ESPE qui ont suivi, comme moi, un Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). En effet, la réticence exprimée par certains vis-à-vis de l'enseignement des langues vivantes étrangères a soulevé un questionnement quant à l'influence de l'histoire de vie d'enseignant débutant sur ses pratiques enseignantes.

Les recherches effectuées ont révélé que les croyances et les connaissances qui se construisent avant l'exercice du métier influencent les pratiques des enseignants. Ainsi, il a été établi que la socialisation qui précède l'entrée en poste joue un rôle déterminant dans les prises de décisions de l'enseignant lorsqu'il se retrouve dans sa classe.

Les résultats obtenus par le recueil de données convergent dans ce sens puisqu'ils montrent que les souvenirs conservés par les enseignants sur leur expérience scolaire définissent leur rapport actuel à la langue vivante étrangère. Cependant, l'hypothèse faite sur l'existence d'une certaine continuité entre le modèle didactique vécu et le modèle didactique mis en place dans sa classe semble être invalidée par les résultats du recueil de données.

Par conséquent, bien que les cours qui concernent les LVE aient été jugés par certains comme inadaptés à leurs besoins, on peut supposer que les enseignants s'appuient davantage sur leur formation dispensée au sein des ESPE pour concevoir leur enseignement.

Afin que ces cours soient d'autant plus utiles aux futurs enseignants, il semblerait pertinent de considérer davantage leur histoire de vie. En effet, cette prise en compte permettrait à chacun d'entre eux de recevoir une formation adaptée à ses besoins et d'appréhender ainsi plus facilement l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école.

VI- Bibliographie

Articles

BEAUCHER, Chantale, BEAUCHER Vincent, MOREAU Daniel. Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir in NAFTI-MALHERBE, Catherine, SAMSON, Ghislain. Rapport au savoir. *Esprit critique-revue internationale de sociologie et de sciences sociales* [en ligne] 2013 [consulté le 20 mai 2015], Vol. 17. Disponible sur le Web :

<<http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>>

BÉNIT, André. L'insécurité linguistique des francophones périphériques : le cas de la Belgique. In CASAL SILVA , María Luz *et alii*. *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI* [en ligne]. 2000 [consulté le 8 novembre 2014] Disponible sur le Web : <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044776.pdf>

CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. [en ligne] Mars 2001. [consulté le 15 novembre 2014], n° 10, p.6. disponible sur le Web :

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>

DESABRAIS, Tina. L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*. [en ligne]. 2010 [consulté le 8 novembre 2014] vol. 16, n° 2 p.59-60. Disponible sur le Web : <<https://www.erudit.org/revue/ref/2010/v16/n2/1000314ar.html?vue=resume>>

GARCIA-DEBANC, Claudine. Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. GRIDIFE, ERT 46, IUFM Midi-Pyrénées et Laboratoire Jacques Lordat, UTM et IUFM Midi-Pyrénées [en ligne] Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004 [consulté le 14 mars 2015], p.1. Disponible sur le Web :

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/Claudine_Garcia-Debanc.pdf>

HOUSEN, Alex. Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. N° 16, 2002.

NAFTI-MALHERBE, Catherine, SAMSON, Ghislain. Rapport au savoir. *Esprit critique-revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. [en ligne] 2013, [consulté le 20 mai 2015] Vol. 17. p.5. Disponible sur le Web : <<http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>>

PERREFORT, Marion. Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre. *Langage et société*. [en ligne]. 1994 [consulté le 8 novembre 2014] n°67. p.92. Disponible sur le Web : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1994_num_67_1_2646>

STARKEY-PERRET, Rebecca. Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*. [en ligne] 2013 [consulté le 15 mai 2015] Vol.10, numéro 1, p.183. Disponible sur le Web : <http://acedle.org/IMG/pdf/Starkey-Perret_RDLC_v10_n1.pdf>

VAUSE, Anne. Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. [en ligne], avril 2009 [consulté le 22 novembre 2014] N°66, p.20. Disponible sur le Web : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne%281%29.pdf>

VERRIER, Jacky, BURRIAL, Xavier. Les rapports de l'enseignant aux savoirs en français langue étrangère. [En ligne], 2007 [consulté le 22 novembre 2014]

Disponible sur le Web : <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2555071>>

Mémoires ou thèses

AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

DUCHIRON, Emmanuelle. *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*. DEA de Didactologie des langues et des cultures. Paris : Université de Paris III – la Sorbonne nouvelle, faculté de didactique du français langue étrangère, 2002-2003

ROUSSI, Maria. *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Doctorat en didactique des langues et des cultures. Paris : Université Sorbonne nouvelle – Paris 3, 2009. p. 285

Sites Web

BULOT, Thierry, BLANCHET, Philippe, *Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique* [en ligne] 2011 [consulté le 29 mai 2015] Disponible sur le Web : <www.sociolinguistique.fr>

ÉDUSCOL-portail national des professionnels de l'éducation. *Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école 2012-2013* [en ligne]. Mis à jour le 14 janvier 2014. [consulté le 06/04/2015]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid45682/chiffres-cles.html>>

ÉDUSCOL-portail national des professionnels de l'éducation. *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. Mis à jour le 18

novembre 2014. [consulté le 09/12/2014]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>>

ÉDUSCOL-portail national des professionnels de l'éducation. Socle commun-École-Collège [en ligne]. [consulté le 25/05/2015]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/pid23199/socle-commun-ecole-college.html>>

Ouvrages en ligne

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Les Éditions Didier, 2001 [consulté le 09/12/2014]. Disponible sur le Web: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Février 2001. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire*. [consulté le 19 mai 2015] Disponible sur le Web : <<http://media.education.gouv.fr/file/11/3/6113.pdf>>.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* [en ligne]. Paris: Nathan-CLE international, 1988 [consulté le 07/11/14] Disponible sur le Web: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>>

Textes officiels :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. Circulaire n°89-065 du 6-03-1989. Bulletin Officiel, n°11, 16-03-1989. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. circulaire n°89-141 du 14-06-1989. Bulletin Officiel, n° 26, 29-06-1989. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. Circulaire n°90-070 du 26-03-1990. Bulletin Officiel, n°14, 5-04-1990. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Organisation scolaire de l'année scolaire 1995-1996*. Circulaire n°95-104 du 3-05-1995. Bulletin Officiel, n° 19, 11-05-1995. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Enseignement des langues vivantes-organisation de l'année scolaire 1996-1997*. circulaire n°96-131 du 9-05-1996. Bulletin Officiel, n° 20, 16-05-1996. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Enseignements élémentaire et secondaire-enseignement élémentaire*. circulaire n°98-135 du 23 juin 1998. Bulletin Officiel, n°n° 27,2-07-1998. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Enseignements élémentaire et secondaire-enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire n°98-105 du 11-05-1998. Bulletin Officiel, n°22,28-05-1998. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *L'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire »-discours de Jack Lang*. 29-01-2001. In AZZAM-HANNACHI, Radia. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy 2, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. [en ligne]. Bulletin Officiel, hors-série n°1, 14-02-2002. [consulté le 06/04/2015]. Disponible sur le Web : <http://direcol21.ac-dijon.fr/IMG/pdf_bo_hs_1_du_14_2_02.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire-préambule commun*. [en ligne]. Bulletin Officiel, n°8, 30-08-2007. [consulté le 28-05-2015]. Disponible sur le Web : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8_preambule.pdf>

Rapports de conférences :

VERRON Christophe. 2012. *Introduction à la 3ème journée d'étude des référents professionnels : Le rapport au savoir : processus individuel, enjeu collectif* (ARIFTS PONANTS La Classerie, vendredi 16 mars 2012).

PUREN, Christian. *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques »*. Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004. *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*. N° 89, avril 2005

VII- Annexes

Annexe 1¹⁶²: Évolution historique des approches en didactique des langues vivantes étrangères en France

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES APPROCHES
EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

	ORIENTATION OBJET ¹ (LE CONNAÎTRE)					ORIENTATION SUJET ² (L'AGIR)	
	1	2	3	4.1	4.2	5	
APPROCHE PAR...	LA GRAMMAIRE	LE LEXIQUE	LA CULTURE	LA COMMUNICATION		L'ACTION	
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet	
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir	
HABILETÉS	CE	EO	combinaison ⁵ CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions ⁶ variées CE, CO, EE, EO	articulations ⁶ variées CE/CO/EE/EO	
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »	
PÉRIODES ⁶	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?	

162 PUREN, Christian. L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'. Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004. *Le nouveau bulletin de l'ADEF*. N° 89, avril 2005, pp. 40-51

Annexe 2 : Le questionnaire destiné aux jeunes enseignants.

Questionnaire d'investigation

Enquête sur les rapports qu'entretiennent les enseignants débutants avec l'enseignement des LVE.

Question 1

Quelles sont les langues vivantes étrangères que vous avez étudiées lorsque vous étiez au collège et au lycée?

Réponse obligatoire

Question 2

Selon vous, quelles étaient les compétences langagières privilégiées par vos enseignants de langues vivantes étrangères lorsque vous étiez au collège et au lycée ? (plusieurs choix possibles)

Réponse obligatoire

- ☐ La compréhension orale.
- ☐ La compréhension écrite.
- ☐ L'expression écrite.
- ☐ L'expression orale en continu.
- ☐ L'expression orale en interaction.

Question 3

Quelle était la compétence que vous maîtrisiez le mieux en tant qu'élève ?

Réponse obligatoire

- ☐ La compréhension orale.
- ☐ La compréhension écrite.
- ☐ L'expression écrite.
- ☐ L'expression orale en continu.
- ☐ L'expression orale en interaction.

Décocher

Question 4

Quelle était la compétence que vous maîtrisiez le moins en tant qu'élève ?

Réponse obligatoire

- ☐ La compréhension orale.
- ☐ La compréhension écrite.
- ☐ L'expression écrite.
- ☐ L'expression orale en continu.
- ☐ L'expression orale en interaction.

Décocher

Question 5

Réponse obligatoire

Comment qualifieriez-vous les cours de langues vivantes étrangères que vous avez suivi au collège et au lycée ? (plusieurs choix possibles)

- ☐ Dynamiques.
- ☐ Motivants.
- ☐ Ennuyeux.
- ☐ Inintéressants.
- ☐ Participatifs.
- ☐ Transmissifs.
- ☐ Autre

Question 6

Réponse obligatoire

Quels supports vos enseignants utilisaient-ils majoritairement ? (plusieurs choix possibles)

- ☐ Supports audio.
- ☐ Manuels de LVE et cahiers d'activité.
- ☐ Supports visuels.
- ☐ Autre

Question 7

Réponse obligatoire

Avez-vous continué, au cours de votre licence, à étudier une langue vivante étrangère ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

Décocher

Question 8

Réponse obligatoire

Pour quelles raisons?

Question 9

Réponse obligatoire

Quelle langue vivante étrangère enseignez-vous dans votre classe?

Question 10

Dans votre vie personnelle, avez-vous été, ou êtes-vous, en contact régulier avec la langue vivante étrangère que vous enseignez?

Réponse obligatoire

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

Décocher

Question 11

De manière générale, comment qualifieriez-vous vos compétences d'expression orale dans la langue vivante étrangère que vous enseignez?

Réponse obligatoire

- ☐ Insatisfaisantes.
- ☐ Satisfaisantes.
- ☐ Très satisfaisantes.

Décocher

Question 12

Que diriez-vous de vos connaissances lexicales pour enseigner cette langue vivante étrangère ?

Réponse obligatoire

- ☐ Mes connaissances sont incomplètes et je manque parfois de vocabulaire.
- ☐ Je connais le vocabulaire nécessaire pour enseigner.
- ☐ Le vocabulaire que j'utilise en classe est riche et varié.

Décocher

Commentaires

Question 13

Que diriez-vous de vos connaissances grammaticales pour enseigner cette langue vivante étrangère ?

Réponse obligatoire

- ☐ Mes connaissances sont insuffisantes.
- ☐ Mes connaissances sont suffisantes mais j'hésite parfois sur certains emplois.
- ☐ Je dispose des connaissances requises.

Décocher

Commentaires

Question 14

Que pensez-vous de votre prononciation des mots dans la langue vivante étrangère que vous enseignez?

Réponse obligatoire

- ☐ Ma prononciation est incorrecte.
- ☐ Ma prononciation est convenable.
- ☐ Ma prononciation est authentique.

Décocher

Commentaires

Question 15

Lorsque vous enseignez la langue vivante étrangère, vous êtes...

Réponse obligatoire

(plusieurs choix possibles)

- ☐ Stressé(e).
- ☐ Confiant(e).
- ☐ Hésitant(e)
- ☐ Détendu(e)
- ☐ Embarrassé(e)
- ☐ Spontané(e)
- ☐ Autre

Question 16

Quels supports utilisez-vous pour enseigner les LVE ?

Réponse obligatoire

(plusieurs choix possibles)

- ☐ Supports audio.
- ☐ Manuels de LVE et cahiers d'activité.
- ☐ Supports visuels.
- ☐ Autre

Question 17

Préférez-vous que l'enseignement des LVE dans votre classe soit assuré par une autre personne que vous (intervenant extérieur, collègue enseignant(e) de votre école) ?

Réponse obligatoire

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

Décocher

Question 18

Pour quelles raisons?

Réponse obligatoire

Question 19

Les cours de LVE suivis lors de votre formation à l'ESPE vous ont-ils été utiles pour votre pratique de classe ?

Réponse obligatoire

☐ Oui.

☐ Non.

Décocher

Question 20

Pourquoi?

Réponse obligatoire

Question 21

Les cours de didactique des LVE suivis lors de votre formation à l'ESPE vous ont-ils été utiles pour votre pratique de classe ?

Réponse obligatoire

☐ Oui.

☐ Non.

Décocher

Question 22

Pourquoi?

Réponse obligatoire

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire !

Enregistrer Réponses



Questionnaire disponible sur le Web : <http://fr.ze-questionnaire.com/repondre.php?s=42914&d=SPTv3DPEvrIY>

Annexe 3 : Tableaux et figures

Tableau 1 : les langues vivantes étrangères étudiées par les jeunes enseignants lorsqu'ils étaient élèves.

LVE étudiées	Effectif	Pourcentage
Anglais	1	4
Anglais et espagnol	15	65
Anglais et allemand	4	17
Anglais, espagnol et allemand	1	4
Anglais, espagnol et tahitien	1	4
Anglais, espagnol, allemand et italien	1	4
<i>Total</i>	23	98*

**Le résultat est de 98% suite à des arrondis.*

Tableau 2 : les langues vivantes étrangères enseignées par les personnes interrogées.

LVE enseignées	Effectif	Pourcentage
Anglais	21	91
Espagnol	1	4
Anglais et initiation à l'espagnol	1	4
<i>Total</i>	23	99*

**Le résultat est de 99% suite à des arrondis.*

Figure 1 : Les compétences langagières que les jeunes enseignants jugent comme avoir été privilégiées par leurs enseignants.

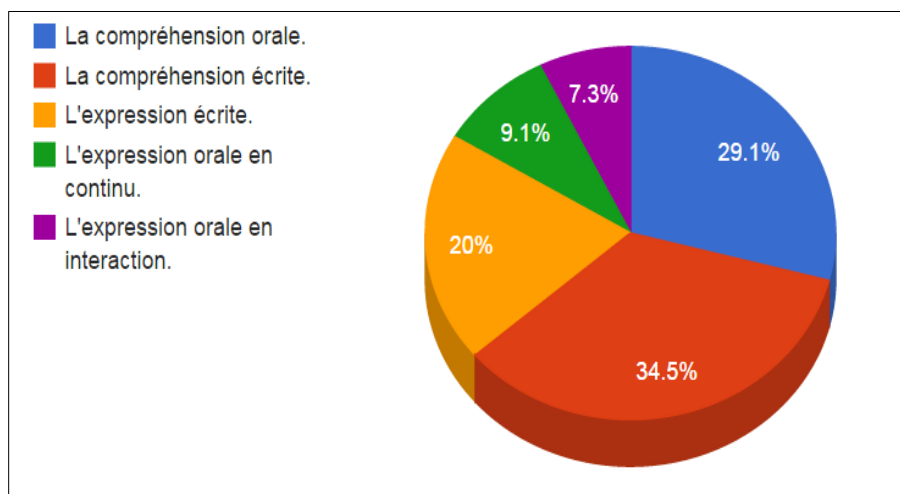


Figure 2: Les compétences langagières qualifiées comme étant les plus maîtrisées par les jeunes enseignants lorsqu'ils étaient élèves.

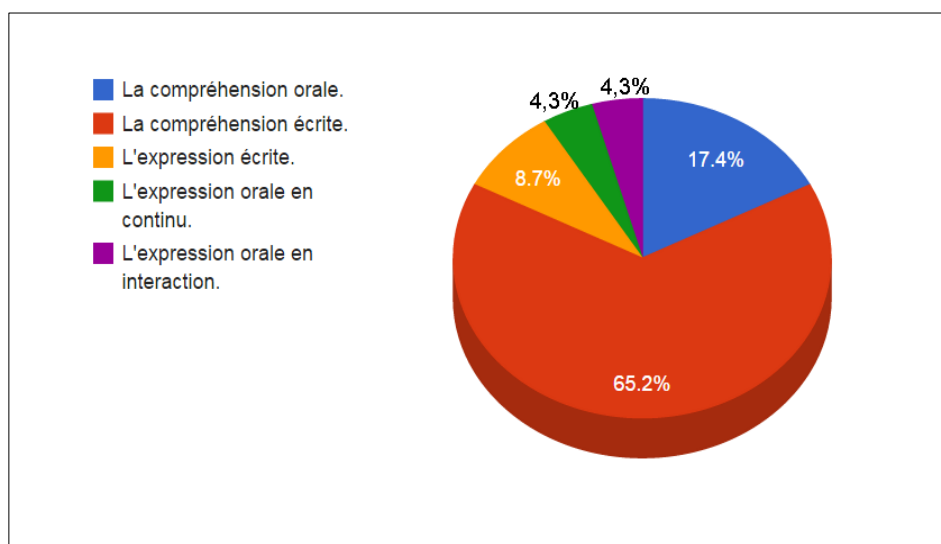


Figure 3 : Les compétences langagières qualifiées comme étant les moins maîtrisées par les jeunes enseignants lorsqu'ils étaient élèves.

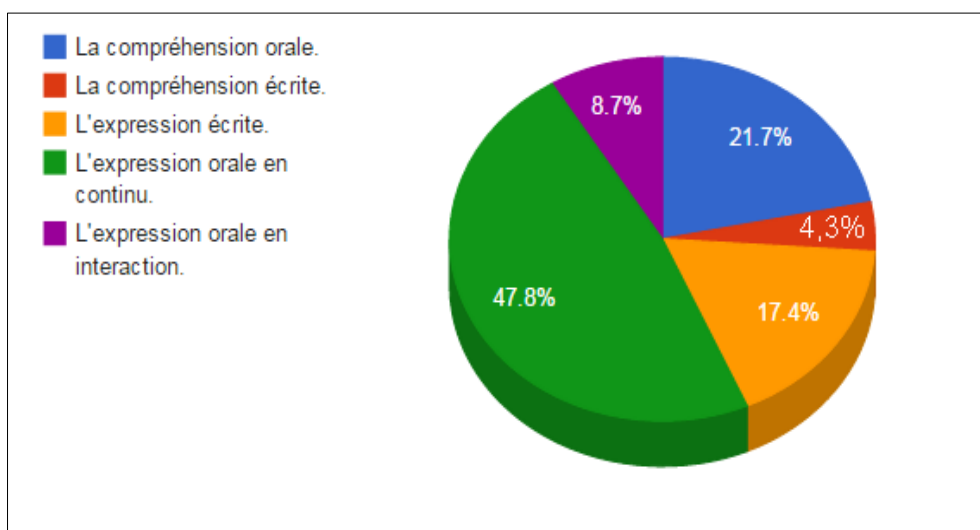
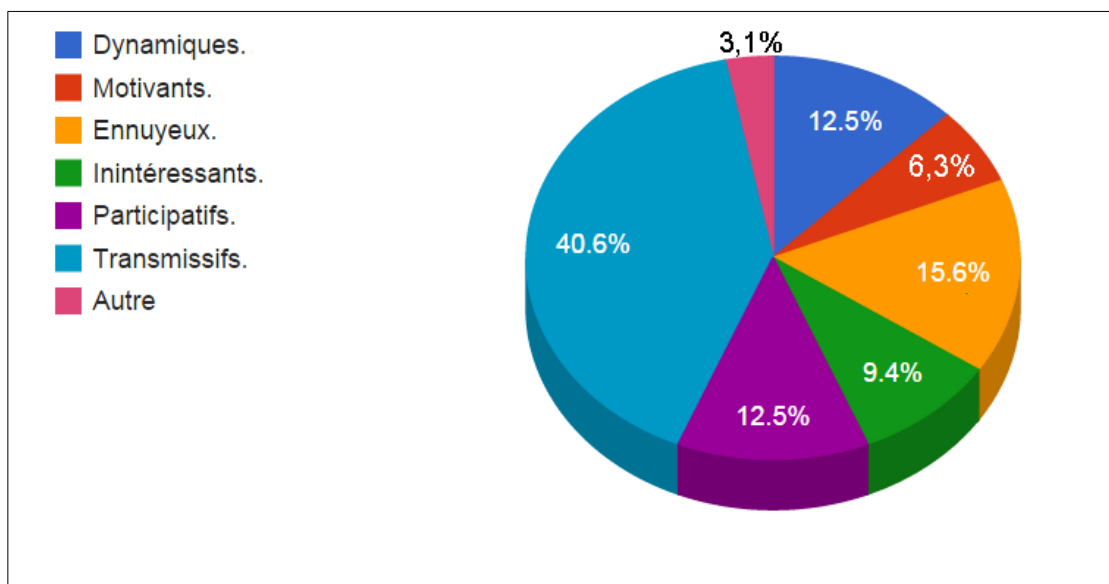


Figure 4 : Les adjectifs utilisés par les jeunes enseignants pour caractériser les cours de LVE qu'ils ont reçus.



Autre : « pas assez participatifs » (1)

Figure 5 : Poursuite des cours de LVE dans le cadre des études supérieures.

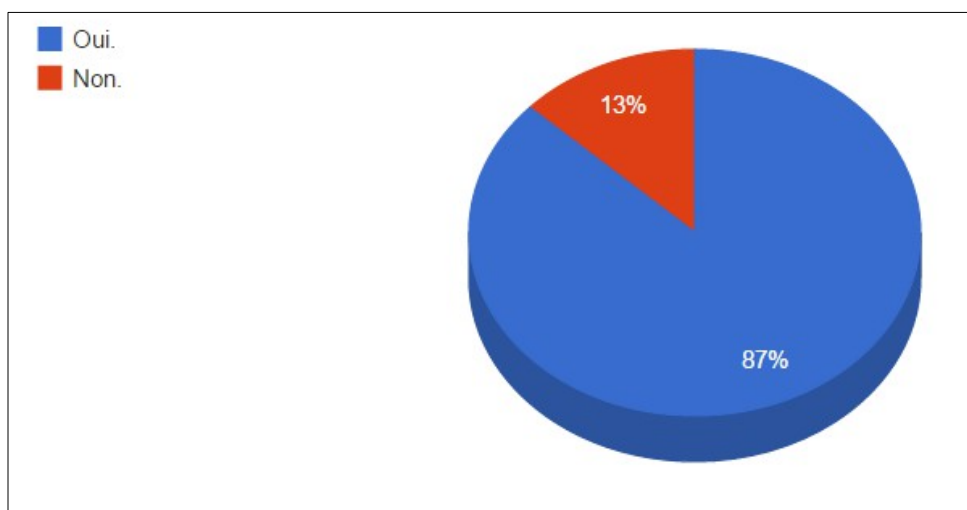


Tableau 3 : Raisons données à la poursuite d'étude des LVE.

Raisons données	Effectif	Pourcentage
Discipline imposée par le cursus	14	70
Choix personnel	6	30
<i>Total</i>	20	100

Tableau 4 : Raisons données à la non poursuite d'étude des LVE.

Raisons données	Effectif	Pourcentage
Discipline non proposée par le cursus	2	67
Choix personnel	1	33
<i>Total</i>	3	100

Figure 6 : Nombre de personnes ayant été en contact dans leur vie personnelle avec la LVE enseignée.

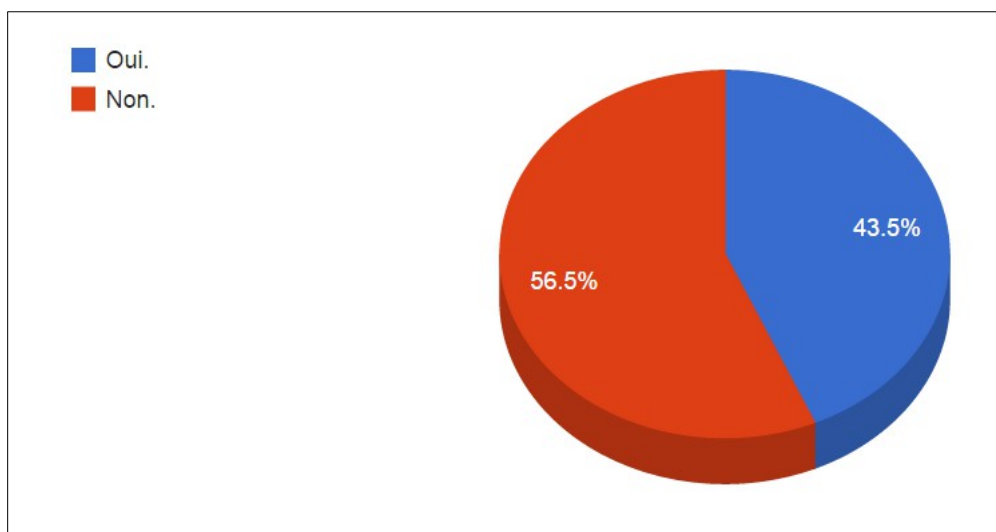


Figure 7 : Jugement porté par les enseignants sur leurs compétences d'expression orale.

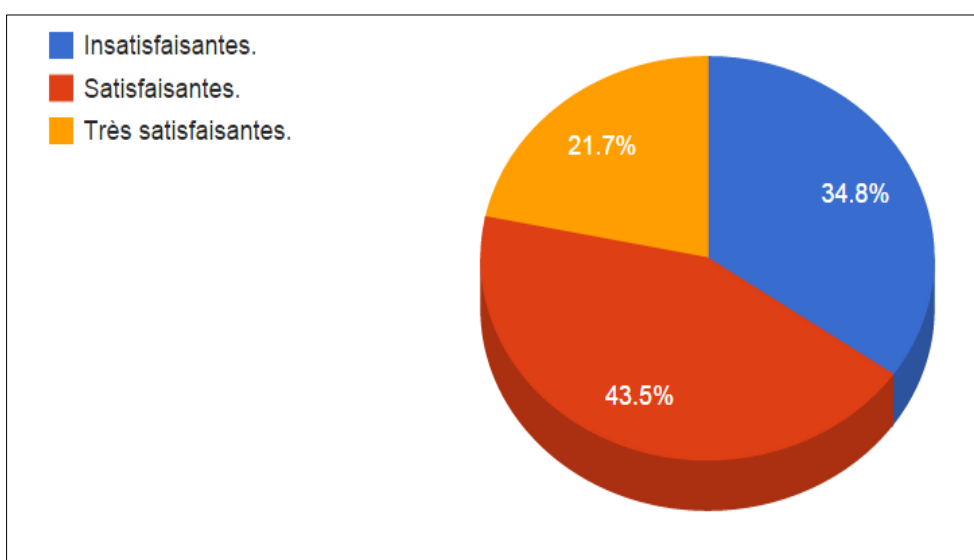


Tableau 5 : Profil des enseignants considérant disposer de compétences d'expression orale très satisfaisantes.

Compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
Compréhension écrite (désormais CE)	3	60
Expression écrite (désormais EE)	1	20
Compréhension orale (désormais CO)	0	0
Expression orale en interaction (désormais EOI)	0	0
Expression orale en continu (désormais EOC)	1	20
<i>Total</i>	5	100
Compétence la moins maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	0	0
EE	1	20
CO	2	40
EOI	0	0
EOC	2	40
<i>Total</i>	5	100
Types d'adjectifs employés pour caractériser les cours de LVE reçus lors de la scolarité		
Types d'adjectifs	Effectif	Pourcentage
Péjoratifs	3	60
Mélioratifs	2	40
<i>Total</i>	5	100
Poursuite d'étude des LVE dans le cursus supérieur		
	Effectif	Pourcentage
Oui	4	80
non	1	20
<i>Total</i>	5	100
Contact avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants		
	Effectif	Pourcentage
Oui	4	80
Non	1	20
<i>Total</i>	5	100

Tableau 6 : Profil des enseignants considérant disposer de compétences d'expression orale insatisfaisantes.

Compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	6	100
EE	0	0
CO	0	0
EOI	0	0
EOC	0	0
<i>Total</i>	6	100
Compétence la moins maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	0	0
EE	2	33
CO	2	33
EOI	1	17
EOC	1	17
<i>Total</i>	6	100
Types d'adjectifs employés pour caractériser les cours de LVE reçus lors de la scolarité		
Types d'adjectifs	Effectif	Pourcentage
Péjoratifs	3	50
Mélioratifs	3	50
<i>Total</i>	6	100
Poursuite d'étude des LVE dans le cursus supérieur		
	Effectif	Pourcentage
Oui	5	83
non	1	17
<i>Total</i>	6	100
Contact avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants		
	Effectif	Pourcentage
Oui	1	17
Non	5	83
<i>Total</i>	6	100

Figure 8 : Jugement porté par les enseignants sur leurs connaissances lexicales.

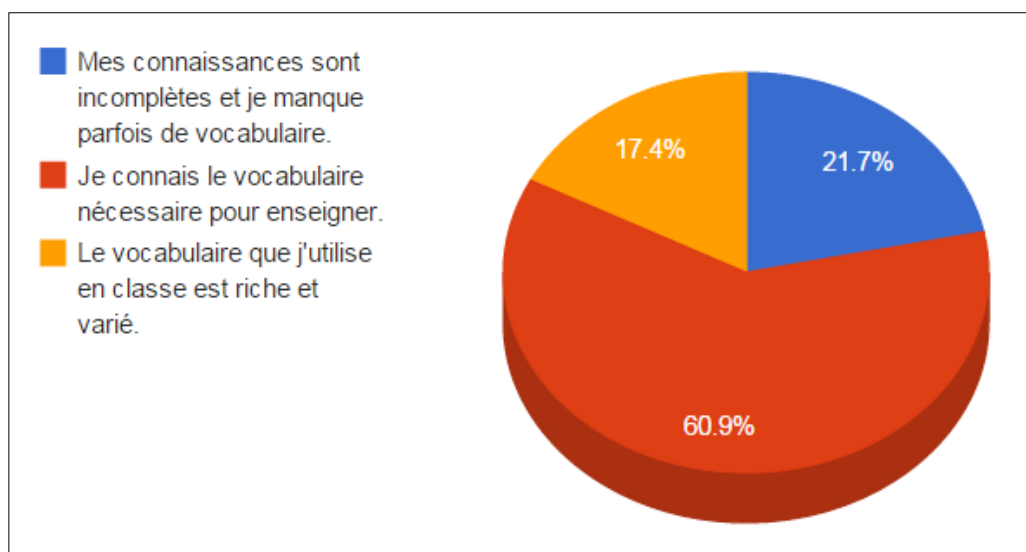


Tableau 7 : Profil des enseignants considérant utiliser un vocabulaire riche et varié en classe.

Compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	2	50
EE	0	0
CO	1	25
EOI	0	0
EOC	1	25
<i>Total</i>	4	100
Compétence la moins maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	0	0
EE	1	25
CO	1	25
EOI	0	0
EOC	2	50
<i>Total</i>	4	100
Types d'adjectifs employés pour caractériser les cours de LVE reçus lors de la scolarité		

Types d'adjectifs	Effectif	Pourcentage
Péjoratifs	2	50
Mélioratifs	2	50
<i>Total</i>	4	100
Poursuite d'étude des LVE dans le cursus supérieur		
	Effectif	Pourcentage
Oui	3	75
Non	1	25
<i>Total</i>	4	100
Contact avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants		
	Effectif	Pourcentage
Oui	3	75
Non	1	25
<i>Total</i>	4	100

Tableau 8 : Profil des enseignants considérant manquer de vocabulaire et avoir des connaissances lexicales incomplètes.

Compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	4	80
EE	0	0
CO	1	20
EOI	0	0
EOC	0	0
<i>Total</i>	5	100
Compétence la moins maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	0	0
EE	3	60
CO	1	20
EOI	0	0
EOC	1	20
<i>Total</i>	5	100

Types d'adjectifs employés pour caractériser les cours de LVE reçus lors de la scolarité		
Types d'adjectifs	Effectif	Pourcentage
Péjoratifs	3	60
Mélioratifs	2	40
<i>Total</i>	5	100
Poursuite d'étude des LVE dans le cursus supérieur		
	Effectif	Pourcentage
Oui	4	80
Non	1	20
<i>Total</i>	5	100
Contact avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants		
	Effectif	Pourcentage
Oui	0	0
Non	5	100
<i>Total</i>	5	100

Figure 9 : Jugement porté par les enseignants sur leurs connaissances grammaticales.

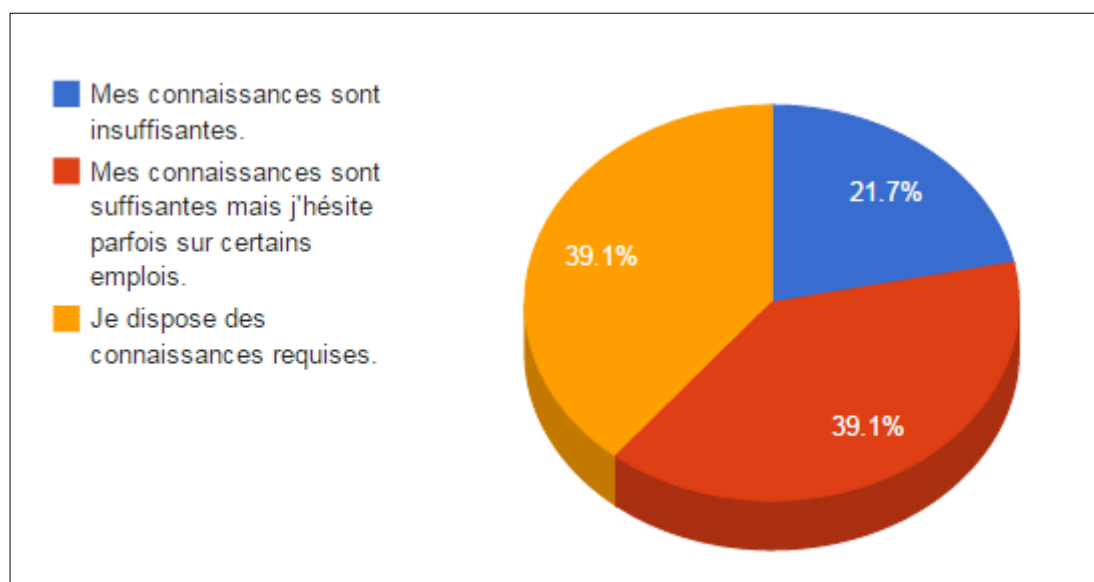


Tableau 9 : Profil des enseignants considérant disposer des connaissances grammaticales requises pour enseigner.

Compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	4	44
EE	2	22
CO	2	22
EOI	0	0
EOC	1	11
<i>Total</i>	9	99 ¹⁶³
Compétence la moins maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	0	0
EE	1	11
CO	3	33
EOI	0	0
EOC	5	56
<i>Total</i>	9	100
Types d'adjectifs employés pour caractériser les cours de LVE reçus lors de la scolarité		
Types d'adjectifs	Effectif	Pourcentage
Péjoratifs	6	67
Mélioratifs	3	33
<i>Total</i>	9	100
Poursuite d'étude des LVE dans le cursus supérieur		
	Effectif	Pourcentage
Oui	8	89
Non	1	11
<i>Total</i>	9	100
Contact avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants		
	Effectif	Pourcentage
Oui	6	67
Non	3	33
<i>Total</i>	9	100

163 Le résultat est de 99% suite à des arrondis.

Tableau 10 : Profil des enseignants considérant disposer de connaissances grammaticales insuffisantes pour enseigner.

Compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	5	100
EE	0	0
CO	0	0
EOI	0	0
EOC	0	0
<i>Total</i>	5	100
Compétence la moins maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	0	0
EE	1	20
CO	2	40
EOI	1	20
EOC	1	20
<i>Total</i>	5	100
Types d'adjectifs employés pour caractériser les cours de LVE reçus lors de la scolarité		
Types d'adjectifs	Effectif	Pourcentage
Péjoratifs	3	60
Mélioratifs	2	40
<i>Total</i>	5	100
Poursuite d'étude des LVE dans le cursus supérieur		
	Effectif	Pourcentage
Oui	4	80
Non	1	20
<i>Total</i>	5	100
Contact avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants		
	Effectif	Pourcentage
Oui	4	80
Non	1	20
<i>Total</i>	5	100

Figure 10 : Jugement porté par les enseignants sur leur prononciation.

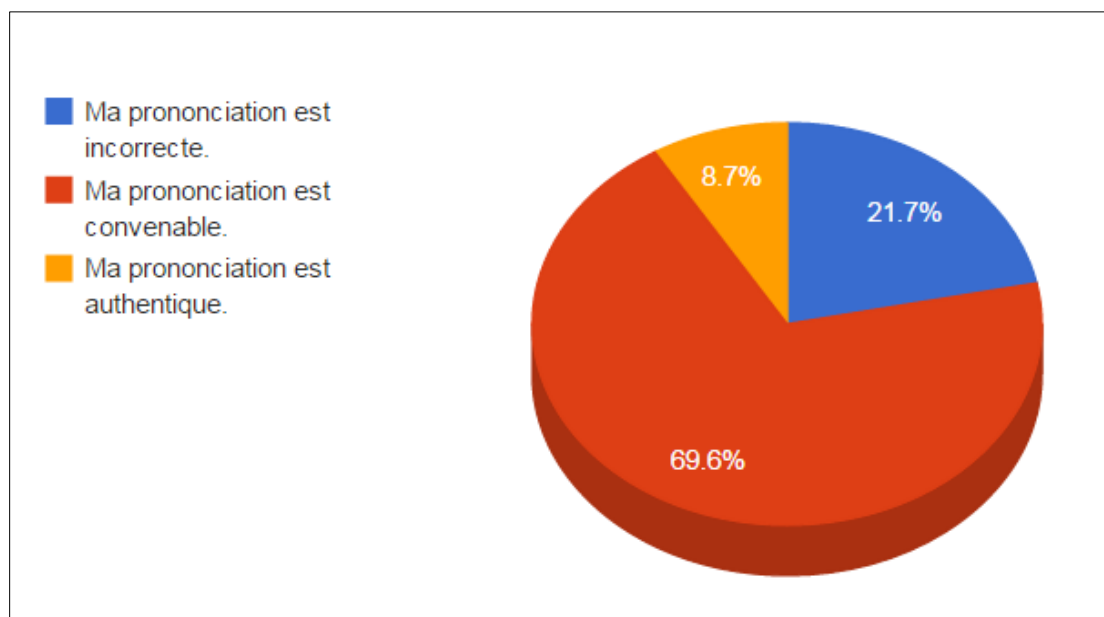


Tableau 11 : Profil des enseignants qui jugent leur prononciation authentique.

Compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	2	100
EE	0	0
CO	0	0
EOI	0	0
EOC	0	0
<i>Total</i>	2	100
Compétence la moins maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	0	0
EE	0	0
CO	1	50
EOI	0	0
EOC	1	50
<i>Total</i>	2	100
Types d'adjectifs employés pour caractériser les cours de LVE reçus lors de la scolarité		
Types d'adjectifs	Effectif	Pourcentage

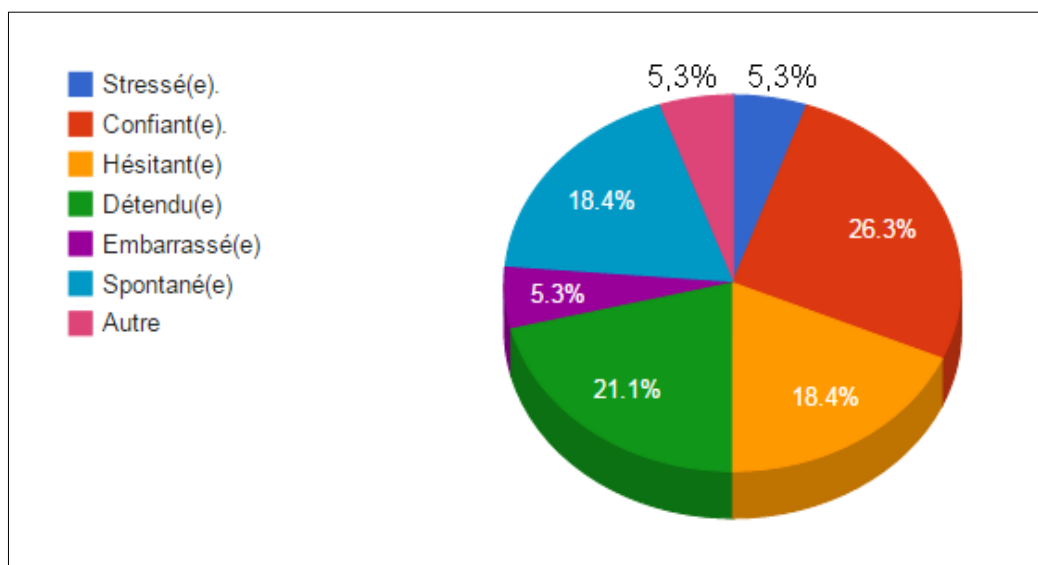
Péjoratifs	1	50
Mélioratifs	1	50
<i>Total</i>	2	100
Poursuite d'étude des LVE dans le cursus supérieur		
	Effectif	Pourcentage
Oui	2	100
Non	0	0
<i>Total</i>	2	100
Contact avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants		
	Effectif	Pourcentage
Oui	0	0
Non	2	100
<i>Total</i>	2	100

Tableau 12 : Profil des enseignants qui jugent leur prononciation incorrecte.

Compétence la mieux maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	5	100
EE	0	0
CO	0	0
EOI	0	0
EOC	0	0
<i>Total</i>	5	100
Compétence la moins maîtrisée lors de la scolarité de l'enseignant		
Compétences	Effectif	Pourcentage
CE	0	0
EE	1	20
CO	1	20
EOI	1	20
EOC	2	40
<i>Total</i>	5	100
Types d'adjectifs employés pour caractériser les cours de LVE reçus lors de la scolarité		
Types d'adjectifs	Effectif	Pourcentage

Péjoratifs	4	80
Mélioratifs	1	20
<i>Total</i>	5	100
Poursuite d'étude des LVE dans le cursus supérieur		
	Effectif	Pourcentage
Oui	4	80
non	1	20
<i>Total</i>	5	100
Contact avec la LVE enseignée dans la vie personnelle des enseignants		
	Effectif	Pourcentage
Oui	0	0
Non	5	100
<i>Total</i>	5	100

Figure 11 : Adjectifs utilisés par les enseignants pour qualifier leur ressenti lorsqu'ils enseignent les LVE.



Autre : « J'adore » (1), « réfléchie » (1)

Tableau 13 : Jugement que portent les enseignant(e)s confiant(e)s, détendu(e)s, spontané(e)s sur leurs compétences et connaissances en LVE.

Questions	Réponses				
Compétences expression orale		Insatisfaisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	<i>Total</i>
	Effectif	2	9	5	16
	Pourcentage	13	56	31	100
Connaissances lexicales		Incomplètes, manque de vocabulaire	Vocabulaire nécessaire pour enseigner	Vocabulaire riche et varié	<i>Total</i>
	Effectif	0	12	4	16
	Pourcentage	0	75	25	100
Connaissances grammaticales		Insuffisantes	Suffisantes mais hésitations sur certains emplois	Connaissances requises pour enseigner	<i>Total</i>
	Effectif	1	6	9	16
	Pourcentage	6	38	56	100
Prononciation		Incorrecte	Convenable	Authentique	<i>Total</i>
	Effectif	0	14	2	16
	Pourcentage	0	87,5	12,5	100

Tableau 14 : Jugement que portent les enseignant(e)s stressé(e)s, hésitant(e)s, embarrassé(e)s sur leurs compétences et connaissances en LVE.

Questions	Réponses				
Compétences expression orale		Insatisfaisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	<i>Total</i>
	Effectif	6	1	0	7
	Pourcentage	86	14	0	100
Connaissances lexicales		Incomplètes, manque de vocabulaire	Vocabulaire nécessaire pour enseigner	Vocabulaire riche et varié	<i>Total</i>
	Effectif	4	3	0	16
	Pourcentage	57	43	0	100
Connaissances grammaticales		Insuffisantes	Suffisantes mais hésitations sur certains emplois	Connaissances requises pour enseigner	<i>Total</i>
	Effectif	4	2	1	7
	Pourcentage	57	29	14	100
Prononciation		Incorrecte	Convenable	Authentique	<i>Total</i>
	Effectif	5	2	0	7
	Pourcentage	71	29	0	100

Figure 12 : Souhait de prise en charge de la discipline LVE par un intervenant extérieur ou un collègue.

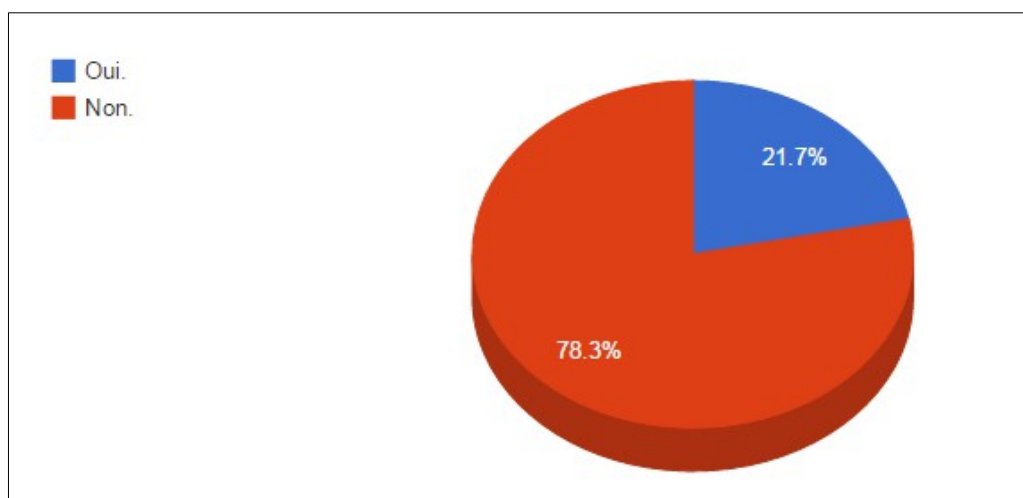


Tableau 15 : Relation entre ressenti et souhait de prise en charge de la discipline LVE par un intervenant extérieur ou un collègue.

	Souhait de prise en charge par un intervenant extérieur ou un collègue			
	Oui		Non	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Enseignant(e)s stressé(e)s, hésitant(e)s, embarrassé(e)s	3	60	4	22
Enseignant(e)s confiant(e)s, détendu(e)s, spontané(e)s	2	40	14	78
<i>Total</i>	5	100	18	100

Tableau 16 : Raisons invoquées par les enseignants souhaitant que les cours de LVE soient assurés par une autre personne.

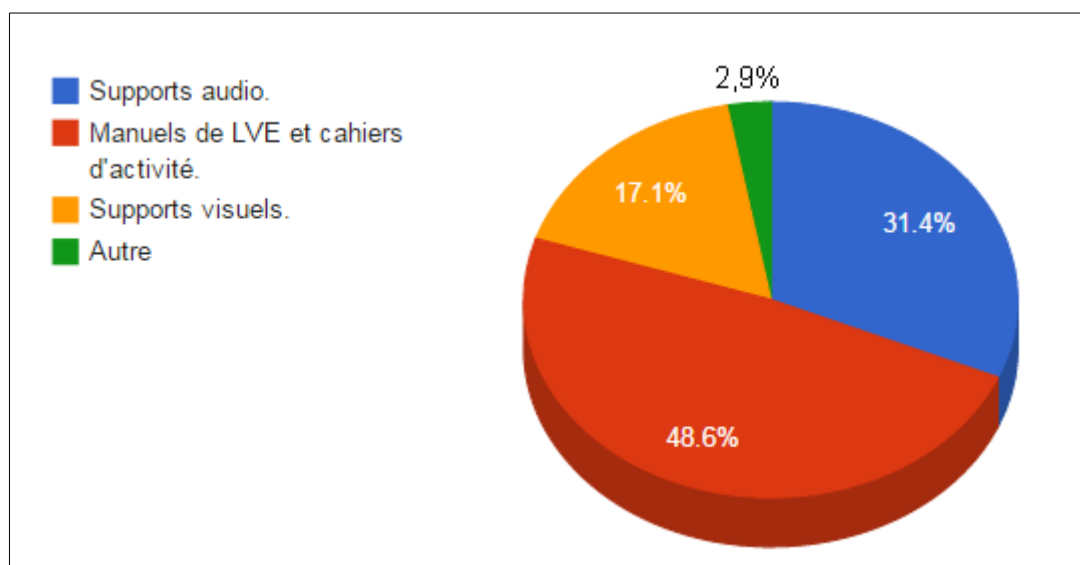
Raisons invoquées	Effectif	Pourcentage
Connaissances et compétences disciplinaires insuffisantes	2	40
Pour plus d'authenticité (culture, accentuation et prononciation)	2	40
Difficultés didactiques	1	20
<i>Total</i>	5	100

Tableau 17 : Raisons invoquées par les enseignants ne souhaitant pas que les cours de LVE soient assurés par une autre personne.

Raisons invoquées	Effectif	Pourcentage
Connaissances et compétences disciplinaires suffisantes	5	28
Connaissances didactiques suffisantes	1	6
Moment de plaisir	6	33
Moment privilégié avec ses élèves	5	28
Désinhiber les élèves : leur montrer qu'une personne non-bilingue ou non-spécialiste peut parler la langue	1	6
<i>Total</i>	18	101*

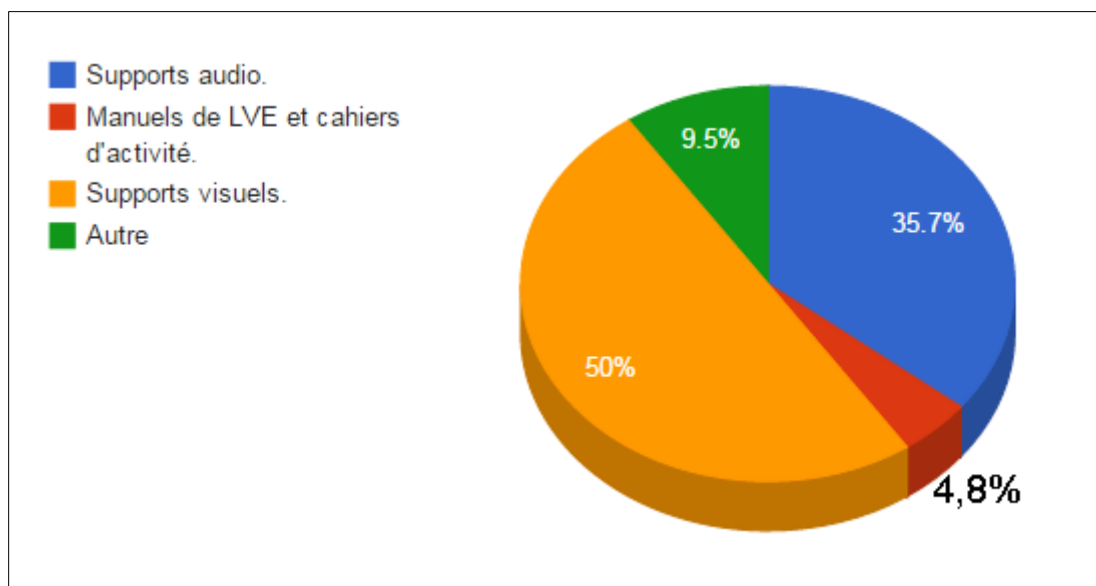
**Le résultat est de 101% suite à des arrondis.*

Figure 13 : Supports utilisés par les enseignants de LVE que les répondants ont connu durant leur scolarité.



Autre : « Fiches papier »(1)

Figure 14 : Supports utilisés par les enseignant(e)s interrogé(e)s pour enseigner les LVE.



Autre : « jeux »(2), « Malette speak and play » (1), « textes en lien avec les supports audio » (1)

Tableau 18 : Supports utilisés par les enseignants que les personnes interrogées ont connus durant leur scolarité.

Supports	Effectif	Pourcentage
Manuels de LVE et cahiers d'activité	10	44
Manuels de LVE et cahiers d'activités + supports audio	4	17
Manuels de LVE et cahiers d'activités + supports visuels	1	4
Manuels de LVE et cahiers d'activités + supports audio + supports visuels	2	9
Supports audio	2	9
Supports visuels	1	4
Supports audio+ supports visuels	2	9
Supports audio+ autres	1	4
<i>Total</i>	23	100

Tableau 19 : Relation entre les supports que les enseignant(e)s interrogé(e) utilisent et les supports que leurs enseignants utilisaient.

Supports utilisés par les enseignants que les répondants ont connu durant leur scolarité	Supports utilisés par les enseignant(e)s interrogé(e)s						Total
	Supports audio+supports visuels	Supports visuels	Support audio	Manuels de LVE et cahiers d'activités + supports visuels	Supports audio+autre	Supports audio+supports visuels + autres	
Manuels de LVE et cahiers d'activités	5	2	0	0	1	2	10
Manuels de LVE et cahiers d'activités + supports audio	2	1	0	1	0	0	4
Manuels de LVE et cahiers d'activités + supports visuels	1	0	0	0	0	0	1
Manuels de LVE et cahiers d'activités + supports audio + supports visuels	0	1	0	1	0	0	2
Supports audio	0	2	0	0	0	0	2
Supports visuels	1	0	0	0	0	0	1
Supports audio + supports visuels	1	0	1	0	0	0	2
Supports audio + autres	0	0	0	0	0	1	1

Légende :



Enseignants utilisant les mêmes supports que les enseignants qu'ils ont connus lorsqu'ils étaient élèves.

Figure 15 : Utilité des cours de LVE dispensés à l'ESPE selon les répondants.

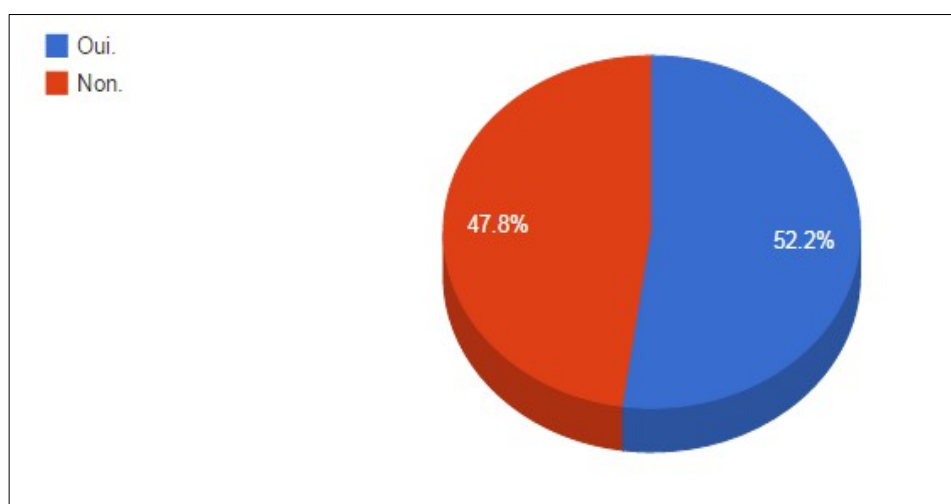


Tableau 20 : Raisons invoquées par les enseignant(e)s qui jugent que les cours de LVE leur ont été utiles pour leur pratique en classe.

Raisons invoquées	Effectif	Pourcentage
Apports didactiques	6	50
Travailler les compétences orales	3	25
Continuité d'exposition à la langue	3	25
<i>Total</i>	12	100

Tableau 21 : Raisons invoquées par les enseignant(e)s qui jugent que les cours de LVE ne leur ont pas été utiles pour leur pratique en classe.

Raisons invoquées	Effectif	Pourcentage
Maîtrise des compétences langagières déjà suffisante pour enseigner	2	18
Niveau des cours trop faible	2	18
Pas assez de cours	2	18
Pas assez d'apports didactiques	3	27
Manque de motivation	1	9
Effectif trop important pour pratiquer la langue	1	9
<i>Total</i>	11	99*

*Le résultat est de 99% suite à des arrondis.

Figure 16 : Utilité des cours de didactique des LVE dispensés à l'ESPE selon les répondants.

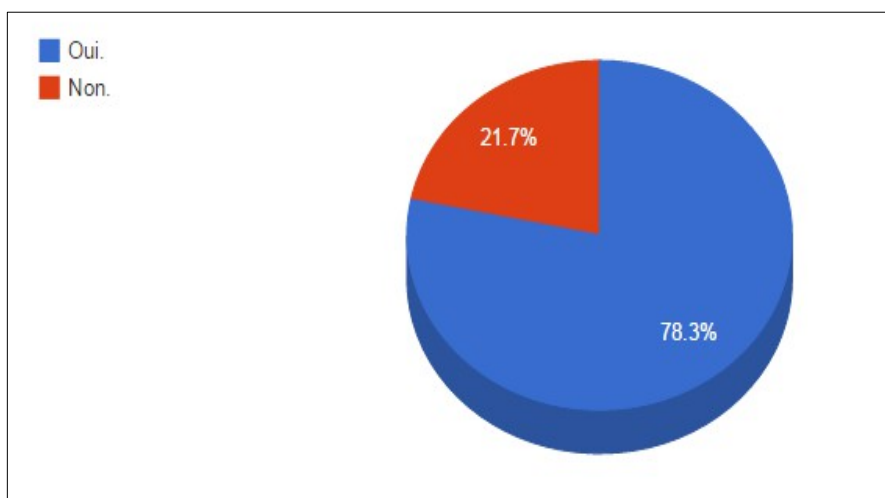


Tableau 22 : Raisons invoquées par les enseignant(e)s qui jugent que les cours de didactique des LVE leur ont été utiles pour leur pratique en classe.

Raisons invoquées	Effectif	Pourcentage
Construction de séquences d'apprentissage	3	17
Propositions de supports	4	22
Propositions d'activités	3	17
Propositions de mises en situation	2	11
Connaissances didactiques (perspective actionnelle)	6	33
<i>Total</i>	18	100

Tableau 23 : Raisons invoquées par les enseignant(e)s qui jugent que les cours de didactique des LVE ne leur ont pas été utiles pour leur pratique en classe.

Raisons invoquées	Effectif	Pourcentage
Pas assez de cours prévus dans la formation	2	40
Manque d'apports sur la construction des séquences et séances	1	20
Redondants	1	20
Activités proposées trop basées sur les TICE (donc difficiles à reproduire dans une école peu équipée)	1	20
<i>Total</i>	5	100